

Yläkoulun suomen kielen ja kirjallisuuden tunneilla luettavien kirjojen valinta

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Luokanopettajan opintosuunta
Pro gradu -tutkielma 30 op
Kasvatustiede
Elokuu 2020
Nelli Emmes

Ohjaaja: Liisa Tainio



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		
Tekijä - Författare - Author Nelli Emmes		
Työn nimi - Arbetets titel Yläkoulun suomen kielen ja kirjallisuuden tunneilla luettavien kirjojen valinta		
Title Choosing books to be read for Finnish language and literature classes in upper comprehensive school		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Liisa Tainio	Aika - Datum - Month and year Elokuu 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 67 s
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Tavoitteet.</i> Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että nuoret lukevat entistä vähemmän vapaa-ajallaan. Nuorten vähentyneen vapaa-ajan lukemisen takia koulun merkitystä lukemisen lisäämiselle voidaan pitää tärkeänä. On tärkeää, että opettajat käyttävät mahdollisimman innostavia keinoja koulussa luettavien kirjojen valinnassa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten suomen kielen ja kirjallisuuden oppiaineessa on valittu luettava kirjallisuus sekä miten opettajat perustelivat kirjan valintatapaa.</p> <p><i>Menetelmät.</i> Tutkimus toteutettiin osana yläkoulun Lukuklaani-hanketta. Tutkimusaineisto oli osa yläkoulun aineenopettajille suunnattua alkukartoituskyselyä, joka toteutettiin keväällä 2019. Kyselylomakkeessa oli yhteensä 54 kysymystä, joista kahta tarkasteltiin tässä tutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa tarkasteltaviin kahteen kysymykseen oli vastannut 354 suomen kielen ja kirjallisuuden aineenopettajaa. Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisesti, aineistolähtöistä sisällönanalyysia mukaillen. Lisäksi tutkimuksessa hyödynnettiin hieman kvantitatiivista tutkimusotetta tuloksien numeerisessa esittämisessä.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Tutkimus osoitti, että noin 75 % opettajista antoi oppilaille ainakin jonkin verran valinnanvapautta luettavaa kirjaa valittaessa. Melkein neljäsosa opettajista ei kuitenkaan antanut oppilaan osallistua millään tavalla luettavan kirjan valintaan, vaan opettaja määräsi kirjan itse. Kirjan valinnassa käytettyä tapaa perusteltiin monin eri tavoin. Eniten kirjan valintatapaa perusteltiin sillä, että kirjaa haluttiin käsitellä jollain tietyllä tavalla, tähän viittasi noin viidennes opettajista. Opettajien eniten käyttämistä perusteluista yhteensä vain noin kolmasosa heijastaa näkökulmaa, jossa oppilaan lukuinnostuksen tukeminen oli huomioitu. Tutkimustulosten perusteella opettajan olisi monesti syytä pohtia entistä tarkemmin, millaisilla kirjan valintatavoilla olisi mahdollista tukea oppilaan lukuinnostusta entistä paremmin.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Lukuklaani, kirjan valinta, yläkoulu, nuoret, lukeminen		
Keywords Lukuklaani, choosing of a book, upper comprehensive school, young people, reading		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Nelli Emmes		
Työn nimi - Arbetets titel Yläkoulun suomen kielen ja kirjallisuuden tunneilla luettavien kirjojen valinta		
Title Choosing books to be read for Finnish language and literature classes in upper comprehensive school		
Oppiaine - Läroämne - Subject Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Liisa Tainio	Aika - Datum - Month and year August 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 67 pp.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Aims.</i> The earlier research indicates that young people are reading less during their spare time. Due to the fact that young people are reading less on their spare time the importance of school is highlighted as a tool to increase the amount of reading. It is important that the teachers are using as inspiring methods as possible when choosing the books to be read. The aim of this study was to find out how the literature was selected in the subject of Finnish language and literature. Furthermore, how the teachers explained their criteria of choosing the book.</p> <p><i>Methods.</i> The research was conducted as a part of the upper comprehensive school "Lukuklaani-project". The research material was part of a survey that was directed to upper comprehensive school teachers in spring 2019. The questionnaire comprised of 54 questions, out of two questions were examined in this research. 354 Finnish language and literature teachers had answered the questions. The research was performed by using qualitative methodology and using elements of source-based content analysis. In addition, quantitative methodology was used when presenting the findings in figures.</p> <p><i>Results and conclusions.</i> This research shows that approx. 75 % of the teachers gave at least some freedom of choice to the students to choose the book. However, almost one quarter of the teachers didn't let the students to be part of the selection process, instead the teacher selected the book. The selection criteria was argued in many different ways. The most common selection criteria was justified by the wish to examine the book in a specific way. This argument was used by approximately one fifth of the teachers. The most common argument, but only approximately one third, was expressing the view that took into consideration increasing the students reading motivation. Furthermore, the research shows that the teacher should more often consider more thoroughly the selection criteria of books to be read, in order to support the students reading motivation in a better way.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Lukuklaani, kirjan valinta, yläkoulu, nuoret, lukeminen		
Keywords Lukuklaani, choosing of a book, upper comprehensive school, young people, reading		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	LUKEMINEN	4
2.1	Lukutaito	4
2.1.1	Lukutaidon määritelmä	4
2.1.2	Lasten ja nuorten lukutaito	6
2.1.3	Lukutaidon kehittyminen – kodin ja koulun merkitys	8
2.2	Lukemiseen sitoutuminen	10
2.2.1	Lukemista kohtaan kehittyvä asenne.....	11
2.2.2	Lukuharrastuneisuus	13
2.3	Lukumotivaatio.....	14
3	KIRJALLISUUSKASVATUS YLÄKOULUSSA.....	18
3.1	Kirjallisuuskasvatus käsitteenä	18
3.2	Kirjallisuudesta yläkoulussa	20
3.2.1	Kirjallisuuden monipuolisuus	20
3.2.2	Monipuolisten valintatapojen hyödyntäminen	21
3.2.3	Luetun käsitteleminen.....	23
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	26
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	27
5.1	Aineisto.....	27
5.2	Analyysimenetelmät.....	29
6	LUETTAVIEN KIRJOJEN VALINTA.....	32
6.1	Kirjan valintatapojen kategorisointi.....	32
6.2	Kuka valitsee luettavan	35
7	VALINTATAPOJEN PERUSTELUT	37
7.1	Oppilaat valitsevat luettavan nimetyistä kirjavaihtoehtoista	37
7.1.1	Oppilaat valitsivat opettajan antamista vaihtoehtoista.....	38
7.1.2	Kirjavinkkauksen avulla	43
7.1.3	Lukudiplomi	44
7.2	Oppilaat valitsevat luettavan ilman nimettyjä kirjavaihtoehtoja	44
7.2.1	Oppilaat valitsivat täysin vapaasti.....	44
7.2.2	Rajattu vapaa valinta.....	47

7.3	Opettaja valitsee luettavan.....	48
7.3.1	Opettaja valitsi saman kirjan koko luokalle	49
7.3.2	Opettaja valitsi ryhmille tai yksilöille kirjan	51
7.4	Yhteenvetoa: Opettajien yleisimmät perustelut valintatavoille	51
8	LUOTETTAVUUS.....	57
9	POHDINTAA	60
	LÄHTEET	63



TAULUKOT

Taulukko 1. Opettajien vastaukset kysymykseen 1, <i>Miten luettava kirja valittiin?</i>	29
Taulukko 2. Opettajien käyttämät valintatavat	33
Taulukko 3. Opettajien yleisimmät perustelut valintatavoille	52

KUVIOT

Kuvio 1. Opettajien perustelut valintatavalle 1, <i>Oppilaat valitsivat opettajan vaihtoehtoista.</i>	39
Kuvio 2. Opettajien perustelut valintatavalle 2, <i>Oppilaat valitsivat täysin vapaasti.</i>	45
Kuvio 3. Opettajien perustelut valintatavalle 3, <i>Opettaja valitsi saman kirjan koko luokalle.</i>	49

1 Johdanto

Nykypäivänä kohtaamme erilaisia tekstejä päivittäin esimerkiksi lehdissä, mainoksissa, blogeissa, tekstiviesteissä, kirjoissa, sähköpostiviesteissä ja erilaisissa sosiaalisen median muodoissa sekä lukuisissa muissa yhteyksissä. Arjesta selviytymistä voidaan pitää käytännössä mahdottomana ilman lukutaitoa. Ei siis ole ihme, että lukutaito myös mahdollistaa pääsyn niin peruskoulun jälkeisiin opintoihin kuin työelämään (Sulkunen & Nissinen, 2012, s. 48). Lukutaidon tarpeellisuus erilaisissa päivittäisissä tilanteissa viittaakin siihen, että lukutaidossa on kyse hyvin laajasta ja moniulotteisesta kokonaisuudesta (Lehtonen, 1998; Sarmavuori, 2007, s. 67–68). Zambo ja Brozo (2009, s. 4) ovat havainneet, että taitavat lukijat pärjäävät arjessa ja työelämässä muita paremmin, sillä he osaavat yleensä esimerkiksi ratkoa luovasti erilaisia ongelmia sekä tarkastella asioita kriittisesti. Tiivistetysti voidaan todeta, että lukutaitoa ei tarvita pelkästään koulussa, vaan koko elämässä pärjäämiseen, eikä näin ollen ole ihme, että lukutaidon hallitsemisen on todettu paitsi luovan tasa-arvoa, myös ehkäisevän syrjäytymistä (Kajannes, 2011, s. 34; Leino ym., 2019, s. 23).

Koska lukeminen on tärkeä osa jokapäiväistä arkea ja eräänlainen ehto arjessa pärjäämiseen, hyvän lukutaidon saavuttamista voidaan pitää erittäin tärkeänä. Kuten kaikkien muidenkin asioiden oppiminen, myös hyvän lukutaidon saavuttaminen vaatii luonnollisesti työtä: lukuharrastuneisuus takaakin yleensä hyvän lukutaidon. Lukuharrastuneisuudella viitataan tutkimuksissa vapaa-ajalla tapahtuvaan omaehtoiseen lukemiseen, joka pitää sisällään sen, kuinka usein luetaan, kuinka paljon lukemiseen käytetään aikaa ja mitä luetaan (esim. Sulkunen, 2013, s. 652). Lukemiseen sitoutuneet yleensä harrastavat lukemista ja heidän asenteensa lukemista kohtaan ovat myönteiset (Leino ym., 2019, s. 86–92; Sulkunen, 2013, s. 652).

Lukuharrastuneisuus ei kuitenkaan ole tärkeää vain lukutaidon kehittymisen kannalta, vaan myönteistä on myös se, että esimerkiksi kaunokirjallisuuden lukeminen mahdollistaa uusiin maailmoihin pääsemisen sekä antaa uusia näkökulmia oman elämän käsittelemiseen (Bruns, 2011). Koska lukuharrastuneisuudella on monia myönteisiä vaikutuksia, on erittäin valitettavaa, että lukuharrastuneisuus on ollut suomalaisnuorten keskuudessa jo useamman vuoden ajan laskussa (esim. Leino ym., 2019). Yhä useampi nuori lukee vapaa-ajallaan vain pakon edessä (Leino ym., 2019, s. 86). On selvää, että vapaa-ajan lukemisen vähentyminen heijastuu nuorten lukutaitoon. Myönteistä on, että vaikka

suomalaisnuorten lukutaito onkin heikentynyt, sen taso on edelleen erinomainen (esim. Leino ym., 2019; Sulkunen, 2012, s. 15–16; Arffman & Nissinen, 2015).

Koska vapaa-ajalla lukeminen on vähentynyt huomattavasti (esim. Leino ym., 2019), on koulun merkitys lukemiseen sitouttamisessa kasvanut (Lukuklaani 2020b; Aaltonen, 2019a), ja koulun yhtenä tärkeänä tehtävänä onkin myönteisten asenteiden herättäminen lukemista kohtaan (Sulkunen, 2012, s. 13). Lukuharrastuneisuuden vähentymisen takia opettajien tulisi kannustaa oppilaita lukemaan heti ensimmäiseltä luokalta alkaen. Alakoulun aikana tavoitteena on nimenomaan oppilaiden innostuksen herättäminen lukemista kohtaan (POPS, 2014). Yläkoulussa oppilaiden lukuharrastusta pitää edelleen tukea, mutta ennen kaikkea myös syventää, ja samalla laajentaa oppilaiden lukutottumuksia (Ahvenjärvi & Kirstinä, 2013, s. 205; POPS, 2014, s.289–292; Rättyä, 2012, s. 56). Monipuolisen kirjallisuuden ja oppilaiden lukuharrastuksen syventäminen on yksi oleellinen osa yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta (Leino ym., 2019, s. 89–92; POPS, 2014, s. 288).

Lukemisesta innostuminen edellyttää, että oppilas löytää itseään kiinnostavia kirjoja (Julkunen, 1993, s. 26; Pollari, 2004, s. 244). Onnistuakseen löytämään itselleen mielekkäitä kirjoja saattaa oppilas tarvita apua (Brozo, 2010, s. 79; Guthrie ym., 2007, s. 295, 306), mutta monien tutkijoiden mielestä oppilaan tulisi avusta huolimatta saada tehdä itse lopullinen päätös siitä, mitä lukee (Fisher & Frey, 2018; Pollari, 2004, s. 244). Käsittääkseni sitä, millä tavoin äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla luettavia kirjoja valitaan, ei ole kuitenkaan kovin paljoa tutkittu. Rikama (1984) on tutkinut aihetta useampi vuosikymmen sitten, mutta sen jälkeen on ilmestynyt vain pieniä opinnäytetöitä (ks. esim. Vainio, 2018).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten suomen kielen ja kirjallisuuden opiaineessa on valittu luettava kirjallisuus. Lisäksi tarkoituksena on selvittää, miten opettajat perustelevat luettavaksi valitun kirjan valintatapaa.

Tutkimuksen aihe kiinnostaa itseäni tulevana luokanopettajana sekä äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajana. Uskon, että tutkielmani antaa arvokasta tietoa kirjallisuuskasvatukseen. Lisäksi koen mielenkiintoiseksi sen tutkimisen, miten valintatavat eroavat toisistaan sen suhteen, kuinka paljon oppilas saa osallistua luettavan kirjan valintaan. Uskon, että tutkimukseni antaa uutta tietoa ja uusia ajatuksia kaikille, etenkin lukemisesta kiinnostuneille opettajille. Toivonkin, että tutkielmani herättää opettajat reflektimaan omia toimintamallejaan ja pohtimaan, miksi itse valitsee luettavan kirjan jollain tietyllä tavalla, ja voisiko valinnan mahdollisesti tehdä myös toisin.

Tutkielmani liittyy Suomen Kulttuurirahaston rahoittamaan Lukuklaani-hankkeeseen, joka toteutetaan yläkouluissa 2019–2020. Hanke on jatkoa Suomen alakouluissa 2017–2018 toteutettuun Lukuklaani-hankkeeseen. Lukuklaani-hankkeen tavoitteena on lasten ja nuorten kirjallisuusharrastuksen tukeminen ja innostaminen lukemista kohtaan. Hankkeessa lahjoitetaan kouluille noin sadan kirjan kirjapaketti ja niihin liittyvä ohjevihko, joiden avulla opettajat voivat pitää luokassa erilaisia lukupiirejä. (Lukuklaani, 2020a.)

2 Lukeminen

Tässä pääluvussa käsittelen kolmea lukemiseen liittyvää asiaa. Alaluvussa 2.1 perehdyn lukutaidon määritelmään, suomalaisnuorten lukutaitoon sekä muutamiin lukutaitoon vaikuttaviin tekijöihin. Alaluvussa 2.2 syvennyn lukemisen sitoutuneisuuteen ja alaluvussa 2.3 lukumotivaatioon. Lukutaito, lukemiseen sitoutuneisuus ja lukumotivaatio liittyvät kaikki oleellisesti lukemiseen, eikä niitä voida täysin erottaa toisistaan. Jokainen alaluku kuitenkin painottuu aina yhteen osatekijään kerrallaan, vaikka niissä saatetaankin sivuta myös muita osatekijöitä.

Koska oma pro gradu -tutkielmani keskittyy yläkouluikäisiin nuoriin, painottuu teoriaosuus yläkouluikäisten nuorten lukemiseen. Käsittelen kuitenkin myös varhaislapsuuden merkitystä lukemiseen liittyen, sillä lukutaito, lukemiseen sitoutuminen sekä lukumotivaatio alkavat kehittyä jo aivan varhaislapsuudesta lähtien (Harmanen, 2016, s. 14; Heikkilä-Halttunen, 2015; Julkunen, 1993; Leino ym., 2017; Sarmavuori, 2007, s. 67–68; Sulkunen, 2012, s. 30). Lisäksi keskityn nimenomaan lukemiseen ja lukutaitoon Suomessa, enkä siksi enää jatkossa erikseen mainitse tätä.

2.1 Lukutaito

Tässä alaluvussa esittelen aluksi lyhyesti lukutaidon määritelmää, minkä jälkeen tarkastelen nuorten lukutaitoa nykypäivänä. Näiden jälkeen perehdyn kodin ja koulun merkitykseen lukutaidolle sekä muutamaan muuhun lukutaitoon vaikuttavaan tekijään.

2.1.1 Lukutaidon määritelmä

Lukutaidon määritelmät vaihtelevat melko paljon sen mukaan, kuka lukutaidon määrittelee ja mitä tarkoitusta varten; osassa määritelmiä saattaa painottua lukutaidon oppiminen ja osassa puolestaan lukemishalu (Julkunen, 1993, s. 80). Holopainen (2002, s. 45) toteaa, että yksinkertaistaen lukutaito voidaan jakaa tekniseen lukutaitoon ja luetun ymmärtämiseen. Tekninen lukutaito tarkoittaa kykyä tunnistaa kirjaimet, joista sana koostuu sekä kykyä ymmärtää, että ne muodostavat sanan (Linnakylä, 1995, s. 10). Luetun ymmärtämisellä tarkoitetaan puolestaan sitä, että lukija ymmärtää lukemansa sanan merkityksen ja kykenee tekemään lukemastaan tekstistä johtopäätöksiä (Linnakylä, 1995, s. 10). Tekninen lukutaito ja luetun ymmärtäminen liittyvät käytännössä hyvin vahvasti toisiinsa, joten niitä on lähes mahdotonta erottaa toisistaan. Esimerkiksi hidas lukeminen

ja sanojen väärinlukeminen, jotka ovat osa teknistä lukutaitoa, vaikuttavat oleellisesti luetun ymmärtämiseen. (Holopainen, 2002, s. 45.)

Edellä esitelty lukutaito voidaan nimetä peruslukutaidoksi (Linnakylä, 1990, s. 4), joka toimii perustana kaikelle oppimiselle sekä monelle vapaa-ajan toiminnalle (Kupari, Sulkunen, Vettenranta & Nissinen, 2012, s. 7). Nykypäivänä pelkkä peruslukutaito ei kuitenkaan riitä (Sulkunen, 2011, s. 42), vaan arjessa tarvitaan myös funktionaalista, laajempaa lukutaitoa. (Linnakylä, 1990, s. 4.) Tällaista niin sanottua laajempaa lukutaidon määritelmää, jossa lukutaidolla viitataan muuhun kuin pelkkään tekniseen lukutaitoon ja sanojen ymmärtämiseen, käytetään esimerkiksi PISA:n lukutaidon määritelmänä. Laajemman lukutaidon määritelmän mukaan lukutaidolla tarkoitetaan lukijan taitoa ymmärtää, käyttää, arvioida ja reflektoida lukemiaan tekstejä, sekä taitoa hyödyntää teksteistä saamia tietoja omien tavoitteiden saavuttamiseksi ja yhteiskunnassa pärjäämiseksi. (OECD, 2019a, s. 14.)

Laajan lukutaidon hallitseva henkilö osaa siis työskennellä erilaisten tekstien parissa ja osaa näin ollen hyödyntää erilaisia lukutaitoja (Sulkunen, 2012, s. 13). Nykyään käytetäänkin paljon käsitettä monilukutaito, kun viitataan lukutaidon laajempaan määritelmään (Ahvenjärvi & Kirstinä, 2013, s. 73). Käsitteen tarkoituksena on ilmentää sitä, että on olemassa monia eri lukutaitoja (Kuparinen, Kilju & Mäkinen, 2015, s. 15). Erilaisten lukutaitojen piiriin kuuluu ”niin medialukutaito, kuvanlukutaito, tietokoneenlukutaito, informaatiolukutaito kuin kulttuurinen, eettinen ja kriittinen lukutaito” (Kallionpää & Leino, 2016, s. 7). Henkilö, joka hallitsee monilukutaidon, osaa erilaisten tekstien lukemisen lisäksi tulkita tekstejä, sekä itse tuottaa erilaisia tekstejä. Monilukutaito ei siis ole pelkkää lukemista, vaan pitää sisällään myös kirjoitustaidon. (Kallionpää & Leino, 2016, s. 8.) Teksteiksi puolestaan määritellään esimerkiksi kaikki painetut, digitaaliset ja käsinkirjoitetut tekstit (esim. Leino ym., 2019, s. 12).

Sellainen lukutaito, joka on ennen riittänyt mainiosti, ei enää nykypäivänä ole riittävä, sillä lukutaidon vaatimukset muuttuvat ajan kuluessa (OECD, 2019a, s. 22; Sulkunen, 2012, s. 30). Myös yksilön lukutaito muuttuu ja kehittyy läpi elämän (esim. Julkunen, 1993; Sarmavuori, 2007, s. 67–68). Lukutaitoa on toisaalta myös välttämätöntä kehittää niin työelämässä kuin vapaa-ajalla pärjäämisen kannalta (Harmanen, 2016, s. 14).

2.1.2 Lasten ja nuorten lukutaito

Vaikka suomalaisnuorten lukutaito on kansainvälisesti mitattuna edelleen erinomaista (Leino ym., 2019, s. 20), on lukutaidon taso laskenut Suomessa tasaiseen tahtiin. Vuoden 2000 PISA-tuloksien lukutaitopistemäärä oli 546 (Välijärvi & Linnakylä, 2002, s. 22) kun taas viimeisimmässä PISA-arvioinnissa vastaava pistemäärä oli 520 eli 26 pistettä vähemmän (Leino ym., 2019, s. 20). Suomalaisnuorten lukutaidon heikkenemisestä onkin oltu huolissaan jo useamman vuoden ajan (esim. Arffman & Nissinen, 2015). Lukutaito on heikentynyt kokonaisvaltaisesti kaikilla lukutaidon osa-alueilla, jotka ovat PISA-tutkimuksessa seuraavat: pohdinta ja arviointi, ymmärtäminen ja tulkinta sekä tiedonhaku (Leino ym., 2019, s. 25, 44).

Huolestuttavaa lukutaidon heikentymisessä on ennen kaikkea se, että vaikka hyvien lukijoiden määrä (n. 14 %) on pysynyt ennallaan, on heikkojen lukijoiden määrä kasvanut tilastollisesti merkitsevästi (Leino ym., 2019, s. 23). Nykyään jopa 13,4 %:lla nuorista lukutaito on korkeintaan heikkoa, kun vuonna 2009 heikkoja lukijoita oli vain 8 % (Leino ym., 2019, s. 23; Sulkunen ym., 2010, s. 17). Sulkunen (2011, s. 44) onkin todennut PISA2009-tuloksiin viitaten, ettei tulisi kuvitella, että heikkojen lukijoiden määrä ei voisi tulevaisuudessa kasvaa. Uusimmat PISA2018-tulokset (Leino ym., 2019) osoittavat, ettei varoitus ollut turha: aiempi hyvä menestys ei takaa tulevaisuuden hyvää menestystä, vaan hyvän lukutaidon ylläpitämiseksi tulee tehdä töitä.

Yhteiskunnassa pärjäämisen vähimmäisvaatimuksena on pidetty välttävää lukutaitoa, mutta tosiasiaassa vasta tyydyttävä lukutaito antaa riittävät valmiudet muun muassa jatko-opintoihin ja työpaikan hankkimiseen sekä töissä pärjäämiseen (Leino ym., 2019, s. 23). Näin ollen on erittäin huolestuttavaa, että yli 13 % suomalaisnuorista on vaarassa syrjäytyä heikon tai erittäin heikon lukutaidon tason vuoksi (Leino ym., 2019, s. 23). Syrjäytymiseen vaikuttaa se, että heikkojen ja erittäin heikkojen lukijoiden lukutaito ei riitä yhteiskunnan vaatimuksiin lukutaidosta (Sulkunen & Nissinen, 2012, s. 47). Heikoista lukijoista jopa 10 % ei suunnittele kouluttautuvansa perusopintojen jälkeen millään tavalla, eikä heidän lukutaitonsa nykyisellään edes mahdollistaisi pääsyä esimerkiksi korkeakouluopintoihin (Sulkunen, 2011, s. 44; Sulkunen & Nissinen, 2012, s. 53).

Melko uusi asia Suomessa on se, että sosioekonomisen aseman vaikutus lukutaitoon on kasvanut aiempiin vuosiin verrattuna. Vielä PISA2009-mittauksissa (Sulkunen ym.,

2010) oppilaiden sosioekonomisella taustalla ei havaittu juurikaan olevan yhteyttä lukutaitoon, mutta PISA2018-mittauksissa selvä yhteys löytyi (Leino ym., 2019).

Sosioekonomisen taustan vaikutusta konkretisoi se, että erot parhaimpien ja heikoimpien lukutaidossa vastaavat noin kahden vuoden opintoja (Leino ym., 2019, s. 49), mistä sosioekonomisen aseman osuus on vajaan vuoden opintojen verran (Leino ym., 2019, s. 51). Mielenkiintoista on, että oppilaiden koettu osaaminen lukemisessa oli selvästi yhteydessä oppilaan sosioekonomiseen asemaan. Sosioekonomiselta taustaltaan heikot oppilaat kokivat huomattavasti enemmän lukemisen vaikeuksia, kun taas korkeassa sosioekonomisessa asemassa olevat oppilaat ilmaisivat lukemisen vaikeuksia huomattavasti vähemmän (Leino ym., 2019, s. 97). Arffman ja Nissinen (2015, s. 43) ovatkin todenneet, että hyväosaisten perheiden lapset omaavat useammin paremman lukutaidon, sillä lapset saavat jo vanhemmiltaan tietyn koulua ja lukemista myönteisesti tukevan toimintamallin sen lisäksi, että vanhemmat todennäköisesti kannustavat lapsiaan lukemiseen ja ylipäättään koulunkäyntiin.

Lukutaidon heikkenemiseen liittyen voidaankin pitää huolestuttavana sitä, että lukutaito laskee nimenomaan niiden oppilaiden keskuudessa, joilla lukutaito on jo ennestään heikkoa (Arffman & Nissinen, 2015, s. 43). Nuorten lukutaitoerojen lisääntyminen johtuu pääasiassa juuri siitä, että lukutaidoltaan heikoimpaan neljännekseen kuuluvien lukutaito on selvästi heikentynyt. Lukutaidoltaan parhaita neljänneistä lukuun ottamatta lukutaidon heikkenemistä on tapahtunut kaikissa sosioekonomisissa ryhmissä. Heikkenemistä on kuitenkin tapahtunut sitä enemmän, mitä heikommasta sosioekonomisesta ryhmästä on kyse. (Leino ym., 2019, s. 51.) Vaikka nuorten väliset erot lukutaidossa ovat kasvaneet, on kuitenkin tärkeää havaita, ettei koulujen välillä ole juurikaan eroa lukutaidossa, vaan tulokset lukutaidon mittauksissa olivat hyvin samansuuntaisia koulusta riippumatta (Leino ym., 2019, s. 57, 61).

Heikompiin lukijoihin liittyen jo useissa aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että tyttöjen lukutaito on keskimäärin selvästi poikien lukutaitoa parempaa (Leino ym., 2017, s. 15; Sulkunen, 2012; Sulkunen & Nissinen, 2012, s. 51), ja samaa kertovat uusimmat PISA2018-tulokset sukupuolten välisen eron ollessa entistä suurempi (Leino ym., 2019). Eroja voidaan pitää merkittävinä, sillä parhaiden lukijoiden joukossa tyttöjä (20 %) on noin kaksinkertainen määrä poikiin (9 %) verrattuna. Vastaavasti heikoista lukijoista poikia (20 %) on lähes kolminkertainen määrä tyttöihin (7 %) verrattuna. (Leino ym., 2019, s. 42–43.) Tytöt olivatkin keskimäärin puolitoista vuotta poikia edellä lukutaidossa jo vuonna 2012 (Arffman & Nissinen, 2015, s. 32). Sukupuolten välisten erojen lisäksi on

havaittu, että maahanmuuttajanuorten lukutaito on selvästi kantaväestön lukutaitoa heikompi (Arffman & Nissinen, 2015, s. 33).

Kaikkien nuorten keskuudessa parhaan lukutaidon on todettu olevan niillä nuorilla, jotka suhtautuvat kouluun myönteisesti ja ovat lisäksi sekä motivoituneita että sinnikkäitä (Leino ym., 2019, s. 97–98). Tällainen nuori käyttää aikaa opiskeluun ja tulee näin ollen samalla lukeneeksi enemmän. Lisäksi nuori jaksaa keskittyä vaativimpiinkin teksteihin ja hänellä on motivaatiota toimia näin. (Arffman & Nissinen, 2015, s. 43.) Lukumotivaation kasvaessa myös lukutaidon on todettu paranevan (Guthrie ym., 2007, s. 301–304), joten näin ollen on loogista, että heikko lukutaito on puolestaan yhteydessä haluttomuuteen lukea (Leino & Nissinen, 2018, s. 49).

2.1.3 Lukutaidon kehittyminen – kodin ja koulun merkitys

Lukutaidon kehittyminen voidaan nähdä pitkänä, vähitellen kehittyvänä taitona, joka alkaa kehittyä jo varhaislapsuudessa (Julkunen, 1993, s. 87) ja jonka kehitys jatkuu läpi elämän (Harmanen, 2016, s. 14; Julkunen, 1993; Sarmavuori, 2007, s. 67–68; Sulkunen, 2012, s. 30). Aikuisen ja lapsen monipuolisen vuorovaikutuksen seurauksena lapsi oppii ymmärtämään puhetta ja vähitellen itse puhumaan. Samalla myös lapsen valmiudet oppia lukemaan alkavat kehittyä. (Hakamo, 2011, s. 56.)

Arjen vuorovaikutustilanteet ja lukuhetket kehittävät lapsen sanavarastoa. Sanavarastolla on puolestaan oleellinen merkitys lukutaidon kehityksessä, sillä laaja sanavarasto on edellytys luetun ymmärtämiselle. (Heikkilä-Halttunen, 2015, s. 172.) Aikuisen ja lapsen yhteiset lukuhetket ovat tärkeitä myös lapsen lukuharrastuksen kehittymisen kannalta (Heikkilä-Halttunen, 2015, s. 175), ja lapsen ”kirjallinen pääoma” alkaakin kasvaa jo paljon ennen kuin lapsi oppii lukemaan (Ahvenjärvi ja Kirstinä, 2013, s. 80). Heikkilä-Halttunen (2015, s. 165) on todennut, että lapsi voi oppia lukemaan ikään kuin huomauttaen, mikäli hän saa tarpeeksi monipuolisia lukemiseen liittyviä virikkeitä. Varhaislapsuuden tapahtumilla on suuri merkitys siihen, millainen lukija lapsesta alkaa kehittyä.

Edellä mainitun perusteella ei ole ihme, että kodilla on todettu olevan selvä yhteys lapsen lukutaitoon. Mitä enemmän lapsen kotona on kirjoja, ja koulutusta ja lukemista arvostetaan, sitä parempi lapsen lukutaito on (Sulkunen & Nissinen, 2012, s. 53). Kodit ovat luonnollisesti hyvin erilaisia, joten se, millaiset lähtökohdat lapsi saa lukemista kohtaan ylipäättään, vaihtelee hyvin paljon. Monipuolisilla kodin resursseilla on myönteinen vai-

kutus lapsen lukutaitoon, ja vastaavasti myönteisten resurssien puuttuminen on yhteydessä heikompaan lukutaitoon (Leino ym., 2017, s. 33; Sulkunen & Nissinen, 2012, s. 53). Myönteisinä resursseina toimivat muun muassa kodin kirjojen runsas määrä, lukemisen arvostaminen, vanhempien korkeakoulutus ja toimiminen asiantuntijatehtävissä sekä se, että kodista löytyy internetyhteys ja että lapsella on oma huone (Arffman & Nissinen, 2015, s. 35; Leino ym., 2017, s. 33; Sulkunen & Nissinen, 2012, s. 53). Kodin kirjojen määrää on tosin mahdollista kompensoida ja toki myös tukea runsailla kirjastokäynneillä (Leino ym., 2017, s. 34). Luonnollisesti vanhempien oma lukuharrastus sekä lukemisesta nauttiminen ovat lapsen lukuharrastuksen kehittymiselle myönteisiä tekijöitä (Leino ym., 2017, s. 36–37).

Koulun merkityksen on todettu olevan erityisen tärkeää niille lapsille, joiden kotona lukemisen kannalta myönteiset virikkeet ovat puutteellisia (Arffman & Nissinen, 2015, s. 46; Sulkunen, 2012, s. 30; Sulkunen & Nissinen, 2012, s. 58). On erittäin tärkeää, että koulussa tuetaan oppilaan omaehtoista lukemista, sillä jos lapselle tai nuorelle ei kehity myönteistä lukijaidentiteettiä, on vaarana, että lukeminen pysähtyy kokonaan (Sulkunen & Nissinen, 2012, s. 58). Lisäksi koulun tulee pyrkiä lisäämään oppilaan luottamusta lukutaitoonsa, sillä omaan lukutaitoon luottamisen on todettu olevan yhteydessä siihen, kuinka paljon oppilas lukee. Luettavan määrällä on puolestaan selvä yhteys lukutaitoon. (Sulkunen & Nissinen, 2014, s. 35.) Omiin taitoihin luottamisen voidaan katsoa liittyvän vahvasti Banduran (1997) minäpystyvyyden käsitteeseen: yksilön täytyy uskoa selviytvänsä kyseisestä tehtävästä sen lisäksi, että hänellä on siihen vaadittavat taidot (Bandura, 1997, s. 38). Näin ollen hyvää minäpystyvyyttä voidaan pitää lukutaidolle myönteisenä asiana.

Luettavan kirjallisuuden määrään vaikuttaa myös se, kuinka sitoutunut oppilas on lukemiseen. Sitoutunut oppilas pitää lukemista tärkeänä, haluaa käyttää lukemiseen aikaa ja lukee monipuolisesti erilaisia tekstejä (Leino ym., 2019, s. 86). Sitoutuneiden lukijoiden lukutaito onkin pääsääntöisesti parempi kuin lukemiseen sitoutumattoman (Leino ym., 2017, s. 29; Leino ym., 2019, s. 86–92). Tämän takia voidaan todeta olevan huolestuttavaa, että oppilaiden sitoutuneisuus lukemista kohtaan on selvästi laskenut kaikilla sitoutuneisuuden osa-alueilla, jotka ovat kiinnostus lukemista kohtaan, lukemiseen käytettävä aika sekä lukemisen monipuolisuus (Leino ym., 2019, s. 86–92). Perehdytään lukemisen sitoutuneisuuteen tarkemmin alaluvussa 2.2.

Lukutaidon kannalta ei myöskään ole aivan yhdentekevää mitä oppilas lukee, sillä ainakin alakoululaisten kohdalla erityisesti kaunokirjallisuuden lukemisella on todettu olevan

myönteinen vaikutus lukutaitoon (Leino, 2017, s. 27). Toisaalta myös lukemisen monipuolisuus on tärkeää (Leino ym., 2019, s. 89–92). Kaiken kirjallisuuden kohdalla on kuitenkin havaittu, että etenkin pitkien kokonaisteosten lukeminen kehittää lukutaitoa (Aaltonen, 2019b; Harmanen, 2016, s. 20). Lisäksi erilaisten lukemisstrategioiden hallinnalla on todettu olevan selvä yhteys lukutaitoon, joten koulun tulisi panostaa niiden opettamiseen (Sulkunen & Nissinen, 2012, s. 54).

Valitettavasti ei kuitenkaan ole yhdentekevää, milloin lapsi oppii lukemaan, sillä lukutaidon on todettu olevan parempi niillä lapsilla, jotka hallitsevat hyvin lukemiseen liittyviä taitoja jo ennen koulun alkua (Leino ym., 2017, s. 35). Paremman lukutaidon lisäksi ennen koulun alkua lukemaan oppineiden ja orastavien lukijoiden on todettu pärjäävän aina ylioppilaskirjoituksiin asti paremmin kuin niiden lasten, jotka ovat oppineet lukemaan vasta koulussa (Julkunen, 1995, s. 71–79). Näin ollen vaikuttaa harmillisesti siltä, etteivät koulun toimet lukutaidon edistämiseksi näytä riittävän (Arffman & Nissinen, 2015, s. 46; Julkunen, 1995). Myös uusimmat, PISA2018-tulokset vihjaavat koulun vaikutuksen riittämättömyyteen (Leino ym., 2019). Tähän liittyen voidaan pohtia, tulisiko lukemaan oppimisen olla tavoitteena jo esikoulussa. Mol ja Bus (2011, s. 287) huomauttavat, että tärkeää olisi lisätä etenkin heikompien lukijoiden vapaa-ajan lukemista, jolloin heidän lukutaitonsakin kehittyisi.

2.2 Lukemiseen sitoutuminen

Tässä alaluvussa tarkastelen lukemiseen sitoutuneisuutta. Lukemiseen sitoutuneisuuden on todettu olevan vahvasti yhteydessä lukutaitoon (esim. Brozo, Sulkunen, Shiel, Garbe, Pandian & Valtin, 2014, s. 7–10; Leino ym., 2019, s. 86–92; Leino ym., 2017, s. 29). PISA:n (Leino ym., 2019, s. 86–92) määritelmän mukaan sitoutuneisuuteen kuuluu kiinnostus lukemista kohtaan, lukemiseen käytetty aika ja lukemisen monipuolisuus. Myös Sulkunen (2013, s. 562) määrittelee sitoutuneisuuden vastaavasti käyttäen ilmauksia lukuharrastuneisuus sekä lukemista kohtaan oleva myönteinen asenne. Myös itse käytän näitä termejä jatkossa. Lukemista kohtaan olevat asenteet ja lukuharrastuneisuus ovat luonnollisesti hyvin vahvasti yhteydessä toisiinsa, joten niitä ei voi täysin erottaa toisistaan. Perehdyn kuitenkin ensin lukemista kohtaan kehittyvän asenteen merkitykseen, minkä jälkeen tarkastelen sitoutuneisuutta lukuharrastuneisuutta painottaen.

2.2.1 Lukemista kohtaan kehittyvä asenne

Lukemista kohtaan kehittyvän asenteen voidaan todeta olevan tärkeää niin lukemisen sitoutuneisuuden kuin lukutaidon kannalta (Leino ym., 2019, s. 86-92; Leino ym., 2017, s. 28; Leino & Nissinen, 2018, s. 50), sillä myönteinen asenne lukemista kohtaan mahdollistaa lukemiseen sitoutuneisuuden (Sulkunen, 2012, s. 13), ja lukutaidon on todettu olevan selvästi parempi niillä lapsilla ja nuorilla, joille lukeminen on mieluisaa (Leino ym., 2019, s. 86–92; Leino ym., 2017, s. 28; Leino & Nissinen, 2018, s. 46). Tämän takia on erittäin huolestuttavaa, että yhä harvempi nuori pitää lukemista mielekkäänä, ja usea lukee vain pakon edessä (Leino ym., 2019, s. 86). Myönteinen asenne luo myös pohjan lukumotivaation kehitykselle (Sulkunen, 2012, s. 13), joten kielteisten asenteiden lisääntyminen on huolestuttavaa myös sen kannalta.

Leino ym. (2017) sekä Kupari ym. (2012, s. 41) tuovat esille, että myönteinen asenne lukemista kohtaan saa aikaan myönteisen kierteen. Myönteisellä lukemisen kierteellä tarkoitetaan seuraavaa: Oppilas, jonka suhtautuminen lukemiseen on myönteistä, todennäköisesti lukee enemmän, ja samalla hänen lukutaitonsa vahvistuu. Lukutaidon vahvistuminen puolestaan lisää jo ennestään myönteisiä kokemuksia lukemista kohtaan. Luonnollisesti myönteistä lukemisen kierrettä ei synny niille oppilaille, joille lukeminen on hankalaa, vaan heidän kierteensä on vastaavanlainen kielteinen kierre. (Kupari ym., 2012, s. 41; Leino ym., 2017, s. 50.) Ei siis ole ihme, että oppilaat, joilla on heikko lukutaito, suhtautuvat lukemiseen usein kielteisesti ja hyvän lukutaidon omaavat useimmiten myönteisesti (Leino & Nissinen, 2018, s. 49–50). Näin ollen myönteisen lukemisasenteen kehittyminen olisi erittäin oleellista (Kupari ym., 2012, s. 41; Leino ym., 2017, s. 50). Myös uusimmat PISA-tulokset tukevat myönteisen ja kielteisen kierteen ilmiötä (Leino ym., 2019, s. 95–96).

Myönteisen lukemisasenteen kehittymisen kannalta on erittäin oleellista, miten lasta ja nuorta ympäröivä yhteisö suhtautuu lukemiseen. Jotta asenne lukemista kohtaan muodostuu positiiviseksi, on erittäin tärkeää, että lukeminen on hyväksyttävää ja suotavaa toimintaa niin kotona kuin koulussa (Ikonen ym., 2015, s. 11; Leino ym., 2017, s. 34). Aivan kuten lukutaito, myös asenne lukemista kohtaan alkaa muodostua heti varhaislapsuudessa (Julkunen, 1993; Leino ym., 2017). Myönteisen lukemista kohtaan kehittyvän asenteen kannalta avainasemassa ovat laadukkaat yhteiset lukuhetket lapsen ja vanhemman välillä (Heikkilä-Halttunen, 2015, s.175; Julkunen, 1993, s. 21), pitäen luonnollisesti sisällään aikuisen myönteisen suhtautumisen lukemiseen sekä myönteisen luku-

ympäristön luomisen (Leino ym., 2017, s. 34). Myönteisellä asenteella ja lukuympäristöllä tarkoitetaan esimerkiksi sitä, että lukemisen lisäksi vanhemmat keskustelevat lapsen kanssa luetusta, ja lisäksi lukevat lapselle erilaisia pienempiä arjen tekstejä, kuten kylttejä ja etikettejä. Myös yhdessä laulamisella on myönteisiä vaikutuksia. (Leino ym., 2017, s. 35.)

Tärkeää on myös se, että luettava kirjallisuus on lapselle mieleistä, lapsen kiinnostuksen herättävää (Julkunen, 1993, s. 26). Aikuisen tulee siis ottaa huomioon lapsen mieltymykset luettavia kirjoja valittaessa (Heikkilä-Halttunen, 2015, s. 146–147), sillä ennen lukemaan oppimista lapsi on niiden kirjallisten kokemusten varassa, joita aikuinen tai joku toinen jo lukemaan oppinut ihminen lapselle välittää (Appleyard, 1994, s. 22). Vanhemmilla on siis suuri merkitys niin lapsen lukuharrastuksen kuin lukemisen myönteisen kierteen syntymiseen (Heikkilä-Halttunen, 2015; Julkunen, 1993, s. 27). Varhaislapsuuden tapahtumilla on valtava vaikutus siihen, mitä asioita lapsi oppii pitämään tärkeinä (Julkunen, 1993, s. 17–19), joten ei ole yhdentekevää, millainen asenne lapselle kehittyy lukemista kohtaan.

Vaikka ennen kouluikää saadut lukemiseen liittyvät asenteet voivat heijastua vielä useamman vuoden ajan alakoulussa (Julkunen, 1993, s. 21; Leino ym., 2017, s. 34–35), on kouluopetuksen yhtenä tärkeänä tavoitteena pyrkiä auttamaan myönteisen asenteen kehityksessä (Sulkunen, 2012, s. 13). Opettajan tulee nähdä vaivaa henkilökohtaisesti oppilaidensa kanssa, jotta saisi heidät innostumaan lukemisesta (Brozo, 2010, s. 79). Hän voi esimerkiksi selvittää, mitkä asiat innostavat oppilaita heidän vapaa-ajallaan, ja tarjota tämän perusteella oppilaille monipuolisesti heitä kiinnostavaa kirjallisuutta (Brozo, 2010, s. 79; Brozo ym., 2014, s. 17; Fisher & Frey, 2018; Merisuo-Strom, 2006, s. 123–124; Pollari, 2004, s. 244). Mielellään lukevat oppilaat löytävät luettavaa toki ilman apuakin, sillä he tietävät, minkälaisista kirjoista pitävät, mutta vähemmän lukevat oppilaat tarvitsevat apua juuri sen takia, ettei heillä ole taitoa valita luettavaa kirjaa itsenäisesti (Brozo, 2010, s. 79; Guthrie ym., 2007, s. 295, 306). Voidaan todeta, että myönteisen lukuasenteen kehittymisen kannalta vaikuttaa olevan oleellista löytää sellaista luettavaa, joka on lukijalle mieluisaa. Lukemiseen suhtautuminen ja lukuharrastuneisuus kulkevat siis käsi kädessä.

Oppilaiden innostamisen lisäksi koulun kannattaa tiedottaa vanhempia lukemisen tärkeydestä, koska heidän vaikutuksensa lapsen lukemista kohtaan muodostuviin asenteisiin on erittäin oleellinen (Ikonen ym., 2015, s. 62). Ikonen ym. (2015, s. 62) toteavat,

että tämän voi toteuttaa esimerkiksi kertomalla vanhemmille lukemiseen liittyvistä tutkimustuloksista, pitämällä vanhempainiltoja kirjastolla tai kutsumalla kirjailijavieras kertomaan vanhempien merkityksestä lapsen lukemiselle.

2.2.2 Lukuharrastuneisuus

Lukuharrastuneisuus on yhteydessä lukutaitoon (Sulkunen & Nissinen, 2014, s. 34). Sen lähtökohtana voidaan pitää myönteistä lukemiseen suhtautumista: kun asenne lukemista kohtaan on myönteinen, silloin myös luetaan enemmän ja useammin, ja luettu kirjallisuus on usein myös monipuolista (Kupari ym., 2012, s. 41; Leino & Nissinen, 2018, s. 46; Leino ym., 2019, s. 95–96). Sulkunen (2012, s. 24, 27) korostaa, että nimenomaan omaehtoinen vapaa-ajalla lukeminen, eli lukuharrastuneisuus, on merkki lukemiseen sitoutuneisuudesta. Lukuharrastuneisuuteen liittyen onkin oleellista ymmärtää, että lasta tai nuorta on turha kehottaa lukemaan kirjoja, jos aikuinen ei itse anna omalla toiminnallaan lapselle mallia lukevasta aikuisesta (Zambo & Brozo, 2009, s. 4). Näin ollen koulussa voidaan pitää tärkeänä sitä, että lapset huomaavat opettajan innostuvan lukemisesta, ja että opettaja esimerkiksi lukee oppilaille ääneen.

Harjunen ja Rautopuro (2015, s. 101) ovat todenneet, että lukuharrastuneisuudella on myös yhteys siihen, kuinka hyvin oppilas ylipäättään pärjää äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa. Parhaiten pärjäsivät nuoret, jotka lukivat kuukaudessa keskimäärin kolme kirjaa. Vähemmän lukevat pärjäsivät heikommin, mutta samoin myös todella paljon lukevat, mikä voi johtua mahdollisesti siitä, että lukemiseen kului jo ”liikaa” aikaa (Harjunen & Rautopuro, 2015, s. 101).

Vanhempien merkitys on tärkeä myös lukuharrastuneisuuden kehittymiselle (esim. Heikkilä-Halttunen, 2015, s.175; Julkunen, 1993, s. 21; Leino ym., 2017, s. 34–37), ja tämä kävikin selväksi jo edellä, lukemista kohtaan kehittyvän asenteen yhteydessä. Uusimmat PISA2018-tulokset (Leino ym., 2019) osoittavat, etteivät nuoret juurikaan lue vapaa-ajallaan, mikä näkyy myös kirjastokäyntien ja lainausten vähempinä määrinä (Suomen yleisten kirjastojen tilastot, 2020; Suomen virallinen tilasto, 2019a; 2019b). Vapaa-ajan lukemisen vähentymisen takia on koulun merkitys lukemiseen sitouttamiselle entistä tärkeämpi, ja koulun yhtenä tärkeänä tehtävänä voidaan pitää oppilaiden lukemisen lisäämistä (Aaltonen, 2019a; Lukuklaani, 2020b).

Fisher ja Frey (2018) ovat kuitenkin havainneet, ettei lukemisen lisääminen pelkästään koulussa ole välttämättä paras vaihtoehto lukuharrastuneisuuden lisäämiselle – oppilas

saattaa muodostaa käsityksen, että lukeminen kuuluu vain kouluun. Fisher ja Frey (2018) havaitsivat alakouluikäisiä koskevassa tutkimuksessaan, että opettaja pystyy lisäämään oppilaiden vapaa-ajan lukemista neljällä eri tavalla, jotka ovat seuraavat: varmistamalla, että oppilaiden saatavilla on helposti luettavaa, antamalla oppilaille valinnanvaraa luettavaa kirjaa valittaessa, luetuista teksteistä keskustelemalla sekä suosittelemalla kirjoja ja puhumalla niistä päivittäin. Voidaan olettaa, että sama koskee myös yläkouluikäisiä. Tämän lisäksi on kuitenkin tärkeää, että koulussa myös varataan lukemiselle aikaa esimerkiksi kerran viikossa pidettävällä lukutunnilla (Lukuklaani, 2020b), sillä on todettu, että oppilaat tarvitsevat apua nimenomaan lukemisen vaatimaan pitkäjänteisyyteen (Aaltonen, 2019a).

Näin ollen voidaan todeta, että lukemisen tulisi olla näkyvä osa arkea, ja ennen kaikkea suositeltavaa ja hyväksyttävää toimintaa (Ikonen ym., 2015, s. 11). Tämä on oleellinen osatekijä myös lukumotivaation kehityksessä, johon perehdyinkin seuraavaksi alaluvussa 2.3.

2.3 Lukumotivaatio

Tässä alaluvussa perehdyn tarkemmin lukumotivaatioon. Edellä on todettu, että hyvän lukutaidon omaavat nuoret ovat myös motivoituneita lukijoita, ja tutkimuksissa onkin havaittu, että lukumotivaatiolla on selvä yhteys lukutaitoon (Arffman & Nissinen, 2015, s. 43; Guthrie, Van Meter, McCann, Wigfield, Bennett, Poundstone, Rice, Faibisch, Hunt & Mitchell, 1996, s. 23–24). Koska oppilaan asenteella lukemista kohtaan on vaikutusta oppilaan lukumotivaatioon (Sulkunen, 2012, s. 13), sitoutuneet lukijat ovat motivoituneita lukijoita (Guthrie ym., 1996, s. 23–24; Sulkunen, 2013, s. 652), ja toisaalta motivaatio on keskeinen tekijä paremmalle sitoutuneisuudelle (Sulkunen & Nissinen, 2014, s. 35–36).

Ryan ja Deci (2017, s. 10–11) esittävät, että motivaation kannalta on olemassa kolme tärkeää tarvetta: autonomia, pätevyys ja läheisyys. Myös Byman (2002, s. 26, 27) esittää kyseisten tarpeiden olevan motivaation kannalta oleellisia. Tarkastelen seuraavaksi kyseisiä tarpeita hieman tarkemmin lukumotivaatioon liittyen.

Autonomialla Ryan ja Deci (2017, s. 10–11) viittaavat yksilön itseohjautuvuuteen: jonkin asian eteen halutaan vapaaehtoisesti nähdä vaivaa, ja samalla ihmisen on tärkeää tuntea, että pystyy vaikuttamaan asioihin. Tulkitseen, että lukemiseen liittyen autonomian

voidaan katsoa liittyvän siihen, että yksilö saa valita luettavaa tämän omiin mielenkiinnon kohteisiinsa perustuen ja että hänellä on ennen kaikkea myös halu tehdä niin. Heikkilä-Halttunen (2015, s. 146, 185, 206) esittää, että jo alle kouluikäisellä lapsella saattaa olla hyvin vahvoja mieltymyksiä luettavien kirjojen tai aiheiden suhteen, ja sama pätee luonnollisesti myös kouluikäisiin nuoriin. Tämän takia lukumotivaation kannalta voidaan pitää tärkeänä, että aikuinen antaa lapsen valita luettavan omien mieltymysten perusteella ja hyväksyy, että lapsi on yksilö, jonka lukumieltymykset voivat poiketa hyvinkin paljon aikuisen omista mieltymyksistä (Appleyard, 1994; Heikkilä-Halttunen, 2015, s. 185, 206).

Pätevyydellä Ryan ja Deci (2017, s. 11) viittaavat puolestaan hallinnantunteeseen eli tunteeseen siitä, että yksilö pystyy vaikuttamaan ympärillä oleviin asioihin ja myös siihen, että yksilö onnistuu itselleen tärkeissä asioissa. Tulkitsen pätevyyden kokemuksen tarkoittavan lukemiseen liittyen sitä, että yksilöllä tulee olla halu lukea kirjoja ja saada niiden lukemisesta onnistumisen ja nautinnon tunteita. Etenkin kaunokirjallisuuden herättämien tunteiden on katsottu liittyvän vahvasti yksilön kokemukseen kirjallisuuden tarjoamista hyödyistä (Ahvenjärvi & Kirstinä, 2013, s. 72; Bruns, 2011).

Läheisyydellä Ryan ja Deci (2017, s. 11) viittaavat sen sijaan motivaation sosiaaliseen ulottuvuuteen, johon kuuluu yksilön tunne siitä, että hän on muille merkityksellinen ja että hänestä välitetään. Myös Byman (2002, s. 35) korostaa sosiaalisen ympäristön merkitystä motivaation kannalta, sillä ihminen motivoituu herkemmin toiminaan sellaisten asioiden puolesta, joita hänelle tärkeät ihmiset arvostavat ja pitävät tärkeinä. Tämän perusteella voidaan olettaa, että läheisyyden tarpeen toteutuminen, ja samalla lukumotivaation syntyminen, edellyttää koulussa sitä, että ympäröivä yhteisö pitää lukemista tärkeänä ja sallittuna toimintana (Ikonen ym., 2015, s. 11).

Autonomian, pätevyyden ja läheisyyden kokemus ovat siis avainasemassa motivaation syntymiselle (Ryan & Deci, 2017, s. 10–11). Näiden lisäksi Byman (2002, s. 26) tuo esille intention oleellisuuden: yksilöllä tulee olla ”jokin tavoite ja päämäärä”, joka halutaan saavuttaa ja jonka saavuttaminen on mahdollista. Byman (2002, s. 26) summaa, että näin ollen motivoitunut toiminta perustuu aina intention. Tämän perusteella voidaan ajatella, että oppilaalla tulee olla jokin tarve tai halu, jonka täytyminen edellyttää lukemista. Sen, miksi kirja halutaan lukea ja mitä lukemisella toivotaan saavutettavan, voidaan kuitenkin olettaa vaihtelevan. Applegate ja Applegate (2010, s. 227) huomauttavat, ettei mikään ole täysin yksiselitteistä ihmisen motivaatiota tutkittaessa. Selvää kuitenkin on, että ihmiset motivoituvat eri syistä ja jokaisen ihmisen motivaation määrä ja laatu vaihtelevat (Ryan & Deci, 2000a, s. 54; Ryan & Deci, 2000b, s. 69).

Ryan ja Deci (2000a, s. 54–56, 60) ovat tehneet jaon sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Sisäisesti motivoitunut henkilö työskentelee jonkin asian eteen sen takia, että saa siitä sellaisenaan mielihyvää (Ryan & Deci, 2000a, s. 56). Ulkoisesti motivoitunut henkilö sen sijaan työskentelee jonkin asian eteen ulkoisen syyn, kuten palkkion tai rangaistuksen takia (Kupari ym., 2012, s. 43; Ryan & Deci, 2000a, s. 54–55, 60). Lukemisen kohdalla tämä tarkoittaa sitä, että sisäisesti lukemisesta motivoituneet lukijat lukevat lukemisen ilosta ja sen takia että ylipäättään nauttivat lukemisesta. Sen sijaan ulkoisesti lukemisesta motivoituneet lukevat jonkin ulkoisen syyn, esimerkiksi opettajan kehotuksen, takia. (Guthrie ym., 1996, s. 3.)

Koska lukumotivaatio on oleellinen lukutaidon kannalta (Arffman & Nissinen, 2015, s. 43; Guthrie ym., 1996, s. 23–24), ja hyvä lukutaito puolestaan mahdollistaa niin koulussa kuin ylipäättään elämässä pärjäämisen (Kajannes, 2011, s. 34; Leino ym., 2019, s. 23; Sulkunen & Nissinen, 2012, s. 48; Zambo ja Brozo, 2009, s. 4), ei ole ihme, että koulun yhtenä tärkeimpänä tehtävänä lukemiseen liittyen on oppilaan lukumotivaation vahvistaminen (Sulkunen, 2012, s. 13). On kuitenkin selvää, ettei oppilas voi olla motivoitunut kaikesta koulussa opiskeltavasta (Byman, 2002, s. 28; Ryan & Deci, 2000a, s. 55), esimerkiksi lukemisesta.

Opettaja pystyy kuitenkin lisäämään oppilaiden lukumotivaatiota esimerkiksi tarjoamalla valinnanvapautta koulussa luettavien kirjojen suhteen, sillä valinnanvapauden on todettu olevan lukumotivaation kannalta keskeinen tekijä (esim. Fisher & Frey, 2018; Pollari, 2004, s. 244). Heikommille ja lukemiseen kielteisesti suhtautuville oppilaille tulee kuitenkin tarjota apua, jotta he löytäisivät itselleen sopivaa luettavaa (Guthrie ym., 2007, s. 295, 306; Pollari, 2004, s. 244, 248). Itse oletan, ettei taitavammillekaan lukijoille ole haittaa, jos opettaja tarjoaa heille apua esimerkiksi erilaisten lukuvinkkien muodossa.

Toisaalta esimerkiksi Byman (2002, s. 30–31) huomauttaa, että motivaatiota on mahdollista lisätä jo pienilläkin oppilaan valinnanvapautta lisäävillä keinoilla. Tulkitsen, että tämän perusteella jo esimerkiksi kahden luettavan kirjan välillä valitseminen olisi motivoivampaa kuin se, että opettaja päättäisi luettavan kirjan. Valinnanvapauden lisäksi myös oppilaan mielenkiinnonkohteiden huomioimisen on todettu olevan erittäin tärkeää (Byman, 2002, s. 31; Pollari, 2004, s. 244; Fisher & Frey, 2018), ja esimerkiksi sisällöltään tuttujen kirjojen on todettu motivoivan enemmän kuin sisällöltään vieraiden (Heikkilä-Halttunen, 2015, s. 180). Samoin yhdessä tekemisen on todettu olevan lukumotivaation kannalta hyvin keskeinen tekijä (Pollari, 2004, s. 248). Tulkitsen, että yhdessä tekeminen

voi toteutua esimerkiksi siten, että opettaja järjestää aikaa sille, että oppilaat voivat keskustella lukemistaan kirjoista tai esimerkiksi esitellä niitä muille. Toisaalta koen, että yhteistä tekemistä on jo sekin, että kaikki oppilaat lukevat kirjoja.

Voidaan myös pohtia, onko loppuen lopuksi niin merkityksellistä, onko oppilas sisäisesti vai ulkoisesti motivoitunut lukemisesta – tärkeämpänä voitaisiin mahdollisesti pitää sitä, että oppilas on ylipäänsä motivoitunut. On myös mahdollista, että ajan saatossa ulkoinen motivaatio voi muuttua sisäiseksi, kun huomataan tekemisen hyödyt (Byman, 2002, s. 36). Ryan ja Deci kuitenkin (2000a, s. 60) huomauttavat, että todellisuudessa hyvin harvat asiat ovat sellaisia, että olisimme täysin sisäisesti motivoituneita niistä.

3 Kirjallisuuskasvatus yläkoulussa

Kirjallisuuskasvatusta toteuttavat kaikki lapsen ja nuoren lähipiirin aikuiset (Rättyä, 2012), kuten edellä on havaittu. Tässä pääluvussa syvennyn tarkastelemaan yläkoulussa toteutettavaa kirjallisuuskasvatusta aiempaa laajemmin, sillä oma tutkielmani koskee nimenomaan yläkoululaisia nuoria. Ensimmäisessä alaluvussa tarkastelen sitä, mitä koulun kirjallisuuskasvatuksella tarkoitetaan. Toisessa alaluvussa taas perehdyn tarkemmin koulussa luettavaan kirjallisuuteen liittyviin asioihin.

Koska tarkastelen tässä pro gradu -tutkielmassa suomenkielisiä kouluja, käytän jatkossa täsmällistä nimitystä suomen kieli ja kirjallisuus äidinkielen ja kirjallisuuden sijaan. Suomen kieli ja kirjallisuus on yksi oppimäärä kaikista kahdestatoista äidinkielen ja kirjallisuuden oppimääristä (POPS, 2014, s. 286). Todettakoon vielä, että kaikki seikat, joiden mainitsen liittyvän äidinkieleen ja kirjallisuuteen, liittyvät luonnollisesti myös suomen kielen ja kirjallisuuden oppimäärään (POPS, 2014, s. 289).

3.1 Kirjallisuuskasvatus käsitteenä

Kirjallisuuskasvatus on hyvin laaja käsite, joka liittyy niin laaja-alaisen lukutaidon kuin monipuolisen kirjoittamisen ja puheen opetukseen. Lisäksi kirjallisuuskasvatuksen tehtävänä on lisätä yleissivistystä ja tutustuttaa lukemiskulttuuriin. Kirjallisuuden opetukseen kuuluu erilaisiin ”teksteihin, kuviin ja medioihin” tutustuminen. (Ahvenjärvi & Kirsitinä, 2013, s. 205.) Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkin koulussa luettavien kirjojen valintaa, joten keskityn tarkastelemaan koulun kirjallisuuskasvatusta nimenomaan kirjoitettujen tekstien näkökulmasta, enkä tarkastele kuvien ja medioiden opetusta kirjallisuuskasvatuksen osa-alueena.

Rättyä (2012, s. 56) esittää, että kirjallisuuskasvatus pitää sisällään lukukokemuksen mahdollistamisen, innostamisen lukuharrastuksen pariin, sekä lukuharrastuksen tukemisen ylipäättään. Kirjallisuuskasvatuksen tavoitteena on siis lukemisen sitoutuneisuuden synnyttäminen, ylläpitäminen sekä lisääminen. Rättyä (2012, s. 56) tuo esille, että tämän lisäksi kirjallisuuskasvatuksen tavoitteena on antaa oppilaille tietoa mm. erilaisista kirjallisuuden lajeista, kirjallisuushistoriasta ja kirjailijoista. Nämä tavoitteet on kirjattu myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (POPS, 2014, s.289–292). Rättyä

(2012, s. 56) tiivistää, että oleellista on ennen kaikkea lukukokemuksien mahdollistaminen, kirjan sisältö sekä se, miten luettua käsitellään. Toisaalta kirjallisuuden opetuksessa on kyse myös siitä, että opitaan vähitellen tulkitsemaan ja pohtimaan tekstejä syvällisemmin ja ymmärtämään, että tekstit vaikuttavat elämäämme monin eri tavoin ja että niillä on erilaisia käyttötarkoituksia. Tämän takia kirjallisuuden opetuksen tulisi lähteä liikkeelle niistä tuntemuksista, joita luettu teksti herättää. (Ahvenjärvi & Kirstinä, 2013, s. 206–207.) Mahdollisesti juuri kaunokirjallisuuden herättämien tuntemuksien takia on kaunokirjallisuuden todettu olevan tärkeässä asemassa lukuinnon herättämisessä (Harmanen, 2016, s. 20).

Ahvenjärven ja Kirstinän (2013) lisäksi myös Bruns (2011) korostaa kirjallisuuden herättämiä tuntemuksia, mutta huomauttaa ettei nykypäivänä tunnuta muistavan herätettyjen tuntemusten arvoa. Bruns (2011, s. 11) täsmentää, että usein pyritään teoreettisesti korostamaan vain lukemisen aikaansaamia saavutuksia tai vaihtoehtoisesti korostetaan lukunautintoja, muttei kuitenkaan ymmärretä niiden merkitystä ihmiselle. Kirjallisuuden todellinen arvo liittyy Brunsin (2011) mukaan siihen, että kirjallisuuden kokemuksien ja elämyksien kautta yksilöllä on mahdollisuus päästä erilaisiin maailmoihin, jolloin rajat todellisuuden ja kuvitellun välillä hämärtyvät ja lukijan minä sekoittuu kirjan henkilöiden ja kokijoiden kanssa. Nämä häilyväiset kokemukset todellisen maailman ja kirjan maailman sekoituessa mahdollistavat niiden välillä olevan yhteyden näkemisen, ja tämä puolestaan auttaa ottamaan herkemmin ja vastavuoroisemmin kantaa oman maailmamme tapahtumiin. Tämän Bruns (2011) uskoo olevan koko kirjallisuuden tärkeyden ydin. (Bruns, 2011, s. 25.) Näin ollen kirjallisuudessa ei ole kyse pelkästään nautinnosta, vaan siitä, että saamme kirjallisuuden lukemisesta edellä kuvatun kaltaista henkilökohtaista hyötyä. Tämän takia pidämme eniten sellaista kirjoista, joiden koemme antavan meille kaikkein eniten apua. (Bruns, 2011, s. 26.)

Kaunokirjallisuuden opetus on tärkeä osa äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta kuitenkin myös muista syistä, vaikka Bruns (2011) niitä hieman kritisoikin. Kun oppilaat lukevat, tulkitsevat, analysoivat sekä kirjoittavat itse kaunokirjallisia tekstejä, kehittää se mielikuvituksen lisäksi taitoa ilmaista itseään. Samalla sanavarasto ja kielitaito monipuolistuvat. (Harmanen, 2016, s. 20–21; Kajannes, 2011, s. 33.) Kaunokirjallisten tekstien tulkitseminen ja analysoiminen auttavat myös muiden tekstien, kuten erilaisten mediatekstien monipuolisemmassa käsittelemisessä (Harmanen, 2016, s. 20). Erilaisten tekstien tunteminen on nyky-yhteiskunnassa erittäin oleellinen taito (Ahvenjärvi & Kirstinä, 2013, s. 70; Leino ym., 2019, s. 25), ja Kajannes (2011, s.33) summaakin kirjallisuuden kehittävän taitoja, jotka ovat merkityksellisiä koko elämän kannalta. Nuorten lukijoiden itsensä

on kuitenkin todettu olevan enemmän Brunsin (2011) linjoilla. Nuori korostaa harvoin lukemisen merkitystä oleellisena yhteiskunnallisena taitona, vaan useammin mainitsee kirjallisuuden merkityksen yksilölle tärkeänä ja voimakkaana kokemuksena, mahdollisuutena uppoutua uusiin maailmoihin ja samalla käsitellä omaa elämää niiden kautta (Ahvenjärvi & Kirstinä, 2013, s. 72). Grünthal ym. (2019, s. 164–165) ovatkin todenneet, että omasta maailmankuvasta poikkeavan kirjallisuuden lukeminen saattaa saada nuoren pohtimaan asioita uudesta näkökulmasta.

3.2 Kirjallisuudesta yläkoulussa

Tässä alaluvussa perehdyn ensin siihen, millaista kirjallisuutta yläkoulussa tulisi lukea. Tämän jälkeen tarkastelen puolestaan sitä, miten luettava kirjallisuus tulisi valita, ja lopuksi sitä, miten luettua kirjallisuutta tulisi koulussa käsitellä. Edellä olen jo perehtynyt siihen, miten koulussa voidaan lisätä oppilaan lukemiseen sitoutuneisuutta ja lukumotivaatiota, ja kuten on käynyt ilmi, lukemiseen sitoutuneisuus ja lukumotivaatio liittyvät hyvin oleellisesti luettavien kirjojen valintaan.

3.2.1 Kirjallisuuden monipuolisuus

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS, 2014, s. 289–292) yläkoulun tehtävänä on kannustaa oppilaita lukemaan monipuolisesti erilaista kirjallisuutta ja näin ollen laajentamaan omia lukutottumuksiaan. Kirjallisuuskäsityksen avartamiseen kuuluu se, että oppilaiden tulisi tutustua niin nykykirjallisuuteen kuin historiallisesti merkittäviin teoksiin. Oppilaita tulisi myös kannustaa tutustumaan kirjallisuuden eri päälajeihin ja osaan alalajeista. Tämän lisäksi yhtenä yläkoulun suomen kielen ja kirjallisuuden oppimäärän tavoitteena on lisätä ja syventää oppilaan valmiuksia tulkita niin fiktiivisiä kuin asiatekstejä. (POPS, 2014, s. 291.) Tiivistäen voidaan todeta, että ”[k]irjallisuudenopetuksessa kannustetaan elämykselliseen ja monipuoliseen lukemiseen.” (POPS, 2014, s. 286).

Suomalaisissa kouluissa ei nykyään (Ahvenjärvi & Kirstinä, 2013, s. 50–56) ole mitään virallista määritelmää sen suhteen, mitä teoksia koulussa tulisi lukea. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS, 2014, s. 292) on kuitenkin määriteltä, että oppilaita tulee tutustuttaa erilaisiin tyylilajeihin aina nuorten kirjallisuudesta tietokirjallisu-

teen ja klassikoista nykykirjallisuuteen. Se, ettei tiettyjä luettavia teoksia ole haluttu määritellä, johtuu siitä, ettei erilaisia teoksia ole haluttu asettaa paremmuusjärjestykseen. Tilaa on haluttu antaa kaikenlaisille teoksille. (Ahvenjärvi & Kirstinä, 2013, s. 49.)

Luettavien teosten valitseminen ei kuitenkaan ole helppo tehtävä. Ahvenjärvi ja Kirstinä (2013) toteavat vaikeuden piilevän siinä, että jokainen teksti opettaa jonkin tietyn tavan käsitellä kokemuksia, ja ilmentää samalla jotain tiettyä diskurssia jättäen samalla kaikki muut mahdolliset vaihtoehdot ulkopuolelleen. (Ahvenjärvi & Kirstinä, 2013, s. 50.) Näin ollen olisikin erittäin tärkeää, etteivät kirjavalinnat ilmentäisi piilo-opetussuunnitelmaa, vaan niiden tulisi olla linjassa muiden opetussuunnitelman tavoitteiden kanssa, joista Ahvenjärvi ja Kirstinä mainitsevat esimerkkinä sukupuolten välisen tasa-arvon. Koulussa tulisi pyrkiä lukemaan ja tarjoamaan tasapuolisesti nais- ja mieskirjailijoiden teoksia. (Ahvenjärvi & Kirstinä, 2013, s. 58.) Toisaalta haastetta lisää myös se, että opettajan tulisi osata tarjota oppilaille heitä kiinnostavaa ja innostavaa luettavaa – tämä edellyttää hyvää oppilaantuntemusta sekä sitä, että opettaja muistaa tarjota kaunokirjallisuuden lisäksi myös muita, mahdollisimman monipuolisia tekstejä (Merisuo-Strom, 2004; 2006, s. 123–124).

3.2.2 Monipuolisten valintatapojen hyödyntäminen

Luettavan monipuolisuuden lisäksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS, 2014, s. 290–293) velvoittaa opettajaa tarjoamaan monipuolisia tapoja valita luettavia kirjoja. Opettajan tulisi tarjota oppilaille tarpeeksi valinnanvapautta, mutta apua pitäisi saada myös yksilön tarpeen mukaan enemmän tai vähemmän (Guthrie ym., 2007, s. 295, 306; Fisher & Frey, 2018; Pollari, 2004, s. 244). Kyseiset kriteerit täyttäviä valintatapoja on onneksi olemassa useita (Ikonen ym., 2015).

Yksi innostava tapa, jota voi käyttää apuna luettavan kirjan valinnassa on kirjavinkkaus. Vinkkauksen tarkoituksena on saada kuuntelija kiinnostumaan vinkattavasta kirjasta synnyttäen samalla halun lukea vinkattu kirja. (Ahvenjärvi & Kirstinä, 2013, s. 63; Heikkilä-Halttunen, s. 2015, s. 197; Saine, 2008, s. 38.) Vinkkaajana voi toimia esimerkiksi kirjaston henkilökuntaan kuuluva aikuinen, mutta myös oppilaat voivat vinkata lukemiaan kirjoja muille oppilaille. Oppilaiden keskinäisen vinkkaamisen onkin todettu olevan välillä jopa huomattavasti tehokkaampi tapa kiinnostuksen herättämiseksi kuin ammattilaisen pitämä vinkkaus. (Heikkilä-Halttunen, s. 2015, s. 197; Ikonen ym., 2015, s. 27.)

Myös erilaisia lukudiplomeja voi hyödyntää kiinnostavan ja mahdollisimman monipuolisen kirjavalikoiman takaamiseksi (Ahvenjärvi & Kirstinä, 2013, s. 61), sillä lukudiplomien on todettu olevan etenkin osalle oppilaista hyvin innostavia (Ikonen ym., 2015, s. 24). Lukudiplomilistojen ei tarvitse olla kaikille oppilaille samat, vaan valmiiden listojen lisäksi oppilaat voivat itse osallistua lukudiplomikirjojen valintaan (Ikonen ym., 2015, s. 24), jolloin oppilaiden henkilökohtaiset kiinnostuksen kohteet tulevat samalla huomioitua paremmin. Innostavuuden kannalta on tärkeää, että lukudiplomilistoja päivitetään tarpeeksi usein sen lisäksi, että ne ovat monipuolisia (Ikonen ym., 2015, s. 24). Opettaja voi hyödyntää lukudiplomilistoja myös siten, että laatii itse oppilaille esimerkiksi kirjavinkkauksen lukudiplomin kirjalistojen pohjalta (Ahvenjärvi & Kirstinä, 2013, s. 61–63).

Kirjavinkkauksen ja lukudiplomilistojen lisäksi opettaja voi innostaa oppilaita lukemaan ”kirjamaistiaisilla”. Tällä tarkoitetaan sitä, että opettaja on tuonut luokkaan erilaisia kirjoja, joita oppilaat saavat lukea hetken aikaa, ja valita sen jälkeen luettavaksi sen, joka kiinnostaa heitä eniten. (Ahvenjärvi & Kirstinä, 2013, s. 63.) Valintatavasta riippumatta opettajan olisi toisaalta syytä pitää huoli siitä, että hän tutustuttaa oppilaita yksittäisteosten lisäksi sarjakirjoihin, sillä osan oppilaista voi olla helpompi tarttua tutun sarjan kirjaan, kun tietää mitä odottaa (Merisuo-Storm, 2006, s. 118).

Erilaisten innostavien kirjan valintatapojen lisäksi opettajan on luonnollisesti tärkeää kunnioittaa oppilaan tekemiä kirjavalintoja (Ahvenjärvi ja Kirstinä, 2013, s. 64). Toisaalta opettajan on myös osattava tahdikkaasti vinkata oppilaalle sopivampaa teosta, mikäli huomaa oppilaan valinneen itselleen aivan liian hankalan kirjan luettavaksi (Heikkilä-Halttunen, 2015, s. 210). Fisher ja Frey (2018) kuitenkin huomauttavat, että vapautta täytyisi olla aina. Itse uskon, että opettajan saattaa välillä olla välttämätöntä rajata kirjavalintoja, sillä muuten oppilaat eivät välttämättä tule lukeneeksi tarpeeksi monipuolista kirjallisuutta. Ennen kaikkea tärkeänä voidaan kuitenkin pitää sitä, että oppilas saa lukea mahdollisimman paljon itselleen mieluisaa kirjallisuutta, sillä runsas itselleen mielekkäiden ja sopivien kirjojen lukeminen toimii Pollarin (2004, s. 248) mukaan mahdollistajana sille, että oppilas pystyy välillä lukemaan myös itseään vähemmän kiinnostavia kirjoja.

Tulkitsen, että erilaisten valintatapojen hyödyntämisen tavoitteena on saada oppilaat lukemaan mahdollisimman paljon, ja mahdollisimman monipuolisesti. Tähän liittyen olisi perusteltua, että opettaja veisi oppilaita mahdollisimman usein käymään kirjastossa, sillä esimerkiksi valtakunnallisessa Lukuinto-ohjelmassa (Ikonen ym., 2015, s. 12) todettiin, että oppilaat lainasivat sitä enemmän kirjoja, mitä useammin he kävivät kirjastossa. Kir-

jastojen hyödyntäminen ja niihin tutustuttaminen onkin määritelty osaksi koulun kirjallisuuskasvatusta (POPS, 2014). Lukuklaani-hankkeen tutkimuksessa on selvinnyt, että ainakin kaikilla alakoulun opettajilla on mahdollisuus hyödyntää jonkinlaisia kirjastopalveluja (Grünthal ym., 2019, s. 166), joten ainakaan tämän ei tulisi olla este kirjastopalveluiden hyödyntämiselle.

Frantsi ym. (2014, s.16) esittävät, että kaikkein parhaiten koulun tarpeisiin pystyy vastaamaan laadukas koulukirjasto, sillä sen kirjatarjonta ja muut kirjastopalvelut on suunniteltu vastaamaan nimenomaan oppilaiden tarpeisiin (Frantsi ym., 2014, s. 7). Laadukkaan koulukirjaston ylläpitäminen vaatii kuitenkin aikaa ja rahaa (Frantsi ym., 2014, s. 12–13, 16–17), joten kunnankirjaston läsnäolo saattaa vaikuttaa siihen, kuinka paljon koulukirjastoon satsataan. Toisaalta Lukuklaani-hankkeen tutkimustuloksista selvisi, että ainakin alakoulun opettajat hyödyntävät huomattavasti enemmän koulussa olevaa kirjastoa, mikäli koulussa sellainen oli, vaikka opettajilla olisi ollut mahdollisuus hyödyntää myös kunnan- tai kaupungin kirjastoa (Grünthal ym., 2019, s. 166–168).

3.2.3 Luetun käsitteleminen

Monipuolisten kirjan valintatapojen ja monipuolisen kirjallisuuden lukemisen lisäksi tulisi luettua myös käsitellä eri tavoin, jotta oppilas oppii tulkitsemaan ja tekemään monipuolisia havaintoja erilaisista teksteistä (POPS, 2014, s. 290–291). Valitettavasti PISA2018-tulokset (Leino ym., 2019, s. 25) osoittavat, että muun muassa luetun tulkitsemisessä ja luetun pohtimisessa on kehitettävää. Tulos ei toisaalta ole yllättävä, sillä Sulkunen ja Nissisen (2012, s. 54) ovat todenneet, ettei kaunokirjallisuuteen liittyvää tulkintaa ollut oppilaiden kokemuksen mukaan kovinkaan paljoa koulussa. Tämä tulos onkin linjassa Lukuklaani-hankkeessa saatujen tulosten kanssa, joista ilmenee, että 16 % alakoulun opettajista ja lähes 3 % yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opettajista ei käsittele luettua kirjaa millään tavalla (Grünthal ym., 2019, s. 168–169; Hiidenmaa, Grünthal, Routarinne, Tainio & Aaltonen, n.d.), vaikka POPS (2014, s. 290–291) siihen velvoittaakin.

Ahvenjärvi ja Kirstinä (2013, s. 111) huomauttavat, että opettajilla on useita erilaisia tapoja käsitellä luettuja tekstejä. Kirjan käsittelytapaa valitessaan opettajan tulisi miettiä, mikä olisi oppilaille mielekkäin, sillä etenkin kaunokirjallisuuden kohdalla on tärkeää, että luettavia teoksia käsitellään ikäryhmälle sopivalla tavalla. Tällöin luettavasta saadaan eniten irti. Esimerkiksi peruskouluikäisille voi olla vielä kovin vaikeaa keskustella kirjasta syvällisesti erilaisia näkökulmia pohtien. (Ahvenjärvi & Kirstinä, 2013, s. 112.) Tämän perusteella voidaan pohtia, johtuuko kaunokirjallisuudesta tehtävien tulkintojen heikko

osaaminen (Leino ym., 2019, s. 25) siitä, että opettaja ei ole aina osannut valita oppilaalle mielekkäintä tapaa käsitellä luettua, mikäli luettua on ylipäättään käsitelty jollain tavalla. Toki on myös syytä muistaa, että peruskoululaisten ikähaitari on hyvin suuri, joten on selvää, että yhdeksännen luokan oppilailta oletettavasti luonnistuu kirjasta keskusteleminen jo aivan eri tavalla kuin alakoulun ensimmäisten luokkien oppilailta. Kaikkien peruskouluikäisten on kuitenkin todettu saavan kirjasta eniten irti erilaisten fiktiivisten tehtävien, esimerkiksi draaman avulla (Aaltonen, 2019a; Ahvenjärvi & Kirstinä, 2013, s. 112–113).

Lukuklaani-tutkimushankkeen mukaan opettajat suosivat pääasiassa yksilötehtäviä siitä huolimatta, että muun muassa lukupiirien on todettu olevan paljon motivoivampia (Grünthal ym., 2019). Koska koulun tehtävänä on tukea lukemisen pitkäjänteisyyttä ja pitkien kokonaisteosten lukemista, olisi oletettavampaa, että opettajat hyödyntäisivät yhteisöllisiä kirjan käsittelemistapoja (Aaltonen, 2019a). Lukupiirin on todettu olevan myös tämän suhteen oivallinen keino tukea oppilaiden lukemista (Aaltonen, 2019a; Grünthal ym., 2019).

Toisaalta yläkoulun oppimistavoitteet vaativat tekstin syvällisempää analyysia ja myös esimerkiksi tekstin rakenteisiin perehtymistä (POPS, 2014, s. 291–292). Esimerkiksi kirjojen oikeaoppinen tulkinta ja analyysi vaativat harjoittelua (Ahvenjärvi & Kirstinä, 2013, s. 115–116), jonka voidaan puolestaan olettaa edellyttävän ainakin jonkinlaista yhteistä keskustelua opettajan ja oppilaiden kesken. Lukuinnon säilyttämisen ja lisäämisen kannalta on ennen kaikkea tärkeää, että opettaja hyväksyy oppilaiden erilaiset mielipiteet ja sellaisetkin tulkinnat, jotka eivät opettajan mielestä ole oikeaoppisia, vaikka oikeaoppisia tulkintojakin tulee harjoitella (Ahvenjärvi & Kirstinä, 2013, s. 115–116).

Kirjallisuuskeskusteluihin liittyen Applebee, Langer, Nystrand ja Gamoran (2003) toteavat, että kirjallisuuskeskustelujen tulisi olla mahdollisimman avoimia, eikä niiden pitäisi perustua kysymyksiin vastaamiseen, vaikka toki toisen puheenvuoroa koskien saa esittää tarkentavan kysymyksen. Lisäksi keskustelun tulisi olla oppilaskeskeistä, jolloin opettajan tehtäväksi jää keskustelun ylläpitämisestä ja keskustelun etenemisestä huolehtiminen tarpeen mukaan. (Applebee ym., 2003, s. 700.) Toisaalta kirjallisuuskeskustelut eivät välttämättä ole niin motivoivia kuin Ahvenjärven ja Kirstinän (2013, s. 112–113) mainitsemat fiktiiviset kirjankäsittelytavat, sillä Applebee ym. (2003, s. 707–710) havaitsivat, että heikommat oppilaat sitoutuivat kirjallisuuskeskusteluun selvästi vähemmän kuin paremmin pärjäävät oppilaat.

Yhteenvetona voidaan todeta, että opettajan tulisi kirjallisuuskasvatuksessa kaikinensa pyrkiä käyttämään keinoja, jotka innostavat oppilasta lukemaan, sillä halu tehdä jotain ja kiinnostus tehtävää asiaa kohtaan ovat oleellisia minkä tahansa harrastuksen aloittamiselle ja ylläpitämiselle (Saarinen & Korkiakangas, 2009, s. 24). Opettajan tulisi siis pystyä muuttamaan oppilaiden asenne lukemista kohtaan myönteiseksi ja herättämään oppilaiden lukumotivaatio, jotta oppilaat sitoutuisivat lukemiseen.

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Kuten teoriaosuudessa on havaittu, on kirjallisuuden lukeminen erittäin tärkeää, ja koululla on tärkeä rooli lukemiseen sitoutuneisuuden lisäämisessä. Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on kuvata, analysoida ja tulkita sitä, millaista kirjan valintatapaa yläkoulun suomen kielen ja kirjallisuuden aineenopettajat ovat käyttäneet viimeksi luetun kirjan valinnassa suomen kielen ja kirjallisuuden tunneilla, ja mitkä asiat ovat opettajien mukaan johtaneet kyseisen valintatavan käyttöön. Lopuksi kokoon opettajien vastauksia yhteen ja tutkin, mitkä ovat opettajien eniten käyttämät perustelut kirjan valintatavasta riippumatta.

Valintatavalla viitataan siihen, onko opettaja päättänyt esimerkiksi, että oppilaat valitsevat luettavan kirjan jostain listasta tai onko opettaja kenties päättänyt, että hän itse valitsee kaikille oppilaille saman kirjan luettavaksi. Avaan valintatapa-käsitettä lisää pääluvussa 5 Tutkimuksen toteutus.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Millä tavalla yläkoulun suomen kielen ja kirjallisuuden tunneilla luettavat kirjat valitaan?
2. Miten opettajat perustelevat käyttämiään kirjan valintatapoja?

Etsin tutkimuskysymyksiin vastauksia analysoimalla ja tulkitsemalla opettajien antamia vastauksia Lukuklaani-hankkeen toteuttamaan alkukartoituskyselyyn.

5 Tutkimuksen toteutus

Tässä pääluvussa esittelen tutkimukseni aineiston sekä tutkimukseni toteutusta. Alaluvussa 5.1 esittelen tutkimukseni aineiston. Tämän jälkeen kerron alaluvussa 5.2 aineiston analyysistä sekä käyttämästäni tutkimusmenetelmästä.

5.1 Aineisto

Lukuklaani-hanke aloitettiin syksyllä 2018 suuressa osassa Suomen alakouluja, ja syksyllä 2019 hanke laajeni yläkouluihin. Tämän pro gradu -tutkielman aineisto on osa Lukuklaani-hankkeen analyysiä keväällä 2019 toteuttamasta alkukartoituskyselyä yläkoulujen äidinkielen ja kirjallisuuden opettajille. En ole itse ollut mukana laatimassa kyselyä, vaan olen saanut valmiin aineiston analysoitavaksi. Alkukartoituskysely lähetettiin yläkoulussa myös muiden oppiaineiden opettajille, mutta tässä tutkimuksessa keskityn vain äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajien vastauksiin.

Lukuklaani-hankkeen tavoitteena on lisätä lasten ja nuorten lukemista ja parantaa heidän lukutaitoaan. Lisäksi hanke pyrkii tukemaan erilaisia lukemisen kannalta oleellisia käytäntöjä sekä lukemisen kannalta mielekkäitä ympäristöjä. Lukuklaani-hankkeen tutkimus toteutetaan yhteistyönä Helsingin ja Turun yliopistoissa. Hankkeen rahoituksesta vastaa Suomen kulttuurirahasto, ja käytännön toteutuksesta on vastuussa Lastenkirjainstituutti. (Lukuklaani, 2020a.)

Lukuklaani-hankkeen yläkouluja koskevassa alkukartoituskyselyssä pyrittiin kartoittamaan monipuolisesti erilaisia opettajien tapoja, joita he käyttävät kirjallisuuden opetuksessa. Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien osalta alkukartoituskysely oli vastaajamäärältään suuri ($n=407$, joista suomenkielisiä 370 ja ruotsinkielisiä 47), sillä reilu neljäsataa äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajaa vastasi kyselyyn, ja kysely sisälsi yhteensä 54 kysymystä. Suurimmalla osalla kyselyyn vastanneista opettajista oli aineenopettajan pätevyys (79,9 %), ja suurin osa oli toiminut opettajana pitkään, yli 11 vuotta (70,3 %). Itse rajaan tässä tutkimuksessa tutkittavien joukon nimenomaan suomen kieltä ja kirjallisuutta yläkoulussa opettaviin opettajiin ($n=370$) ja heidän vastauksiinsa tarkastelemisani kysymyksissä, jotka esittelen seuraavaksi.

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, mitä valintatapaa opettajat ovat käyttäneet viimeisimmän suomen kielen ja kirjallisuuden tunneilla luettavan kirjan valinnassa ja miten opettajat perustelevat valintatavan käyttöä. Vastauksen selvittämiseksi keskityin tutkimaan ja analysoimaan opettajien vastauksia kahteen kyselylomakkeessa peräkkäin olleeseen kysymykseen. Kysymykset ovat kyselylomakkeessa suunnilleen lomakkeen puolessa välissä (kysymys 26 ja kysymys 27), mutta käytän niistä tässä selkeyden vuoksi nimityksiä kysymys 1 (alun perin kysymys 26) ja kysymys 2 (alun perin kysymys 27). Kysymyslomakkeessa oli kaikkiaan 54 kysymystä. Suomenkielisistä opettajista (n=370) tarkastelemini kysymyksiin oli vastannut yhteensä 354 opettajaa. Tarkastelemiani kysymyksiä edeltävänä kysymyksenä oli kysymys *Minkä kirjan oppilaat lukivat [viimeksi]?* Tässä tutkimuksessa tarkasteleman kysymykset ovat puolestaan seuraavat:

26. *Miten luettu kirja valittiin?* (kysymys 1)

1. *Opettaja valitsi saman kirjan koko luokalle*
2. *Opettaja valitsi ryhmille tai yksilöille kirjan*
3. *Oppilaat valitsivat opettajan antamista vaihtoehtoista*
4. *Oppilaat valitsivat täysin vapaasti*
5. *Lukudiplomin avulla*
6. *Muulla tavoin, miten?*

27. *Kerro lyhyesti, miksi valinta tehtiin juuri näin.* (kysymys 2)

Kysymyksessä 1 opettajan tuli joko valita valintatavalle valmis vaihtoehto tai kirjoittaa sanallinen vastaus, mikäli opettaja oli käyttänyt jotain muuta valintatapaa (vaihtoehto 6). Valintatavalla tarkoitin sitä, miten opettaja on päättänyt toteuttaa luettavan kirjan valinnan (kysymys 1). Eli opettaja on aina se, joka päättää millä tavalla kirja valitaan (kysymys 1), ja valintatavat puolestaan eroavat toisistaan sen suhteen, mikä on opettajan ja oppilaan rooli kirjan valinnassa. Kysymykseen 2 opettajat vastasivat avovastauksin.

Opettajien vastaukset kysymykseen 1 on esitetty Taulukossa 1. Voidaan huomata, että eniten opettajat olivat ilmoittaneet käyttäneensä viimeksi luettua kirjaa valittaessa valintatapaa *Oppilaat valitsivat opettajan vaihtoehtoista* (33,3 %). Seuraavaksi eniten käytetyiksi valintatavoiksi oli ilmoitettu *Oppilaat valitsivat täysin vapaasti* (28,2 %) ja *Opettaja valitsi saman kirjan koko luokalle* (20,9 %). Valintatapoja *Opettaja valitsi ryhmille tai yksilöille kirjan* (3,4 %) ja *Lukudiplomin avulla* (1,4 %) oli käytetty selvästi vähiten. Opettajista vajaa 13 % ilmoitti käyttäneensä kirjan valinnassa jotain muuta kuin edellä mainittua kirjan valintatapaa.

Taulukko 1. Opettajien vastaukset kysymykseen 1, *Miten luettava kirja valittiin?*

1. Opettaja valitsi saman kirjan koko luokalle	74	20,9 %
2. Opettaja valitsi ryhmille tai yksilöille kirjan	12	3,4 %
3. Oppilaat valitsivat opettajan antamista vaihtoehdoista	118	33,3 %
4. Oppilaat valitsivat täysin vapaasti	100	28,2 %
5. Lukudiplomin avulla	5	1,4 %
6. Muulla tavoin	45	12,7 %
Yhteensä	354	100,00 %

5.2 Analyysimenetelmät

Toteutin tutkimukseni pääosin laadullisesti aineistolähtöistä sisällönanalyysia mukaillen, ja lisäksi olen hyödyntänyt hieman kvantitatiivisuutta, lähinnä erilaisten prosenttiosuuk-sien laskennassa. Eskola ja Suoranta (1998, s. 164) toteavatkin, että laadullisessa tutki-muksessa voi halutessaan esittää joitain aineistoon liittyviä lukuja taulukon avulla. Laa-dullisessa tutkimuksessa päämääränä on jonkin ”ilmiön” ymmärtäminen ja mielekäs ku-vaaminen yleistettävien tutkimustulosten sijaan (Eskola & Suoranta, 1998, s. 61, 65). Tässä tutkimuksessa pyrin kuvaamaan opettajien viimeksi käyttämää kirjan valintatapaa, ja heidän sille antamia perusteluita.

Aineistolähtöisessä analyysissä on oleellista, ettei analyysia pyritä rakentamaan aikai-semman tiedon pohjalta, vaan pyritään olemaan täysin avoimia aineistolle (Eskola & Suoranta, 1998, s. 19; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 108). Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 109) toteavat kuitenkin, että käytännössä täysin aineistolähtöistä analyysiä on lähes mahdotonta toteuttaa, sillä taustalla vaikuttaa aina jokin aiempi tieto. Näin ollen oman analyysini voidaan tulkita olevan jotain aineistolähtöisen ja teoriaohjaavan sisällönanalyysin väliä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 109–110).

Aloitin aineistoon perehtymisen ja analyysin lukemalla opettajien antamat vastaukset muutamaan kertaan läpi. Tätä ennen olin lajitellut vastaukset Excelin avulla siten, että saman valintatavan vastaukset olivat aina peräkkäin, jotta pystyisin mahdollisimman hy-vin hahmottamaan, minkä tyyppisiä perusteluita kullekin valintatavalle on annettu. Tätä voidaan pitää sisällönanalyysin ensimmäisenä vaiheena, luokitteluna. Luokittelussa vas-taukset jaotellaan jonkin teeman mukaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 105–106.) Tässä tapauksessa se oli opettajan käyttämäkseen ilmoittama valintatapa. Seuraavassa lu-vussa tuon kuitenkin esille, että luokittelu jatkui vielä tämänkin jälkeen.

Luokittelun jälkeen luin aineistoa uudelleen läpi, ja aloin alleviivata opettajien antamia perusteluita viimeksi käyttämälleen valintatavalle. Alleviivaamieni avainsanojen perusteella muodostin yläkategorioita sellaisille perusteluille, jotka liittyivät selvästi samaan asiaan. Esimerkiksi erilaisten kirjallisten tehtävien tekeminen tai lukutaitoon liittyvät perustelut muodostivat kumpikin oman kategoriansa. Tätä vaihetta kutsutaan teemoitteluksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.105–107).

Osa opettajien antamista vastauksista (kysymys 2) käyttämälleen valintatavalle (kysymys 1) oli kuitenkin epäselviä tai monitulkintaisia, enkä voinut luotettavasti tulkita, minkä perusteella opettaja oli valinnut kyseisen valintatavan. Tämän lisäksi osa opettajista ei ollut perustellut käyttämäänsä valintatapaa, vaan saattoi esimerkiksi toistaa käytetyn valintatavan tai täsmentää jotain valintatapaan liittyvää asiaa. Kyseisten opettajien vastaukset on luonnollisesti otettu huomioon valintatapaa käyttäneiden opettajien määrässä, mutta heidän vastauksensa on sijoitettu ”ei perustele” -kategoriaan.

Valintatapaa perustelemattomien vastausten lisäksi aineistossa oli opettajia, jotka olivat kyllä selkeästi perustelleet käyttämäänsä valintatapaa, mutta tuoneet esille myös muita käyttämiään valintatapoja. Koska tarkoituksena oli, että opettaja vastaa käyttäneensä vain yhtä valintatapaa, päädyin valitsemaan analysoitavaksi sen valintatavan perustelun, minkä opettaja oli kysymyksessä 1 valinnut, vaikka opettaja olisi tuonut esille muitakin käyttämiään valintatapoja.

Teemoittelun jälkeen tutkin opettajien vastausten perusteella muodostuneita kategorioita käytetyn valintatavan perusteluille. Muodostin samaan teemaan kuuluvista kategorioista vielä isompia yksittäisiä ryhmiä. Esimerkiksi valintatavan perusteleminen aikaan tai saatavuuteen liittyvällä syyllä ovat kummatkin resursseihin liittyviä syitä, ja kirjasta keskusteleminen ja tehtävien tekeminen liittyvät kirjan käsittelytapaan. Tätä vaihetta kutsutaan tyypittelyksi, ja sen toteuttamisen edellytyksenä toimii aina teemoittelu (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 106–107). Tyypittelyn tarkoituksena on tiivistää ja esittää aineistoa taloudellisesti. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 181.)

Osa opettajien antamista vastauksista ei kuitenkaan sopinut muodostamiini kategorioihin, eli ne olisivat muodostaneet jonkin kategorian täysin yksinään tai muutaman muun vastauksen kanssa. Tämän takia päädyin sijoittamaan yksittäiset opettajien antamat perustelut sekä sellaiset kategoriat, joissa oli alle viiden opettajan vastaukset, *Muut perustelut* -kategoriaan. Todettakoon myös, että tutkimustuloksia tarkasteltaessa on otettava

huomioon, että osa opettajista on antanut enemmän kuin yhden perustelun käyttämälleen valintatavalle. Näin ollen perusteluita on yhteensä jonkin verran enemmän kuin opettajia, jotka olivat ilmoittaneet käyttäneensä tätä valintatapaa.

Kun olin käynyt opettajien vastaukset useaan kertaan läpi ja varmistanut, että kaikki analyysini vaiheet olivat johdonmukaisia, laskin jokaisen valintatavan kohdalla, kuinka moni opettaja oli käyttänyt sitä. Sijoitin kyseiset luvut Exceliin, jonka avulla laskin lukuja vastaavat prosenttiosuudet sekä muodostin tutkimuksen kannalta oleelliset taulukot ja kuviot.

Olen luonnollisesti tehnyt myös tulkintoja ja johtopäätöksiä teemoittelun ja tyypittelyn pohjalta. Tulkintojen ja johtopäätöksien tekeminen onkin oleellista, sillä ne vievät analyysia entistä pidemmälle (Eskola & Suoranta, 1998, s. 135–140; Hirsijärvi, Remes & Saja-vaara, 2012, 229).

Todettakoon vielä lopuksi, että Eskola ja Suoranta (1998, s. 166) huomauttavat aineiston luokitteluun liittyen, että luokittelu on syytä tehdä vähintään kahteen kertaan. Itse olen tehnyt niin luokittelun, teemoittelun kuin tyypittelyn neljään kertaan minimoidakseni virheiden määrän ja toisaalta varmistaakseni sen, että olen ollut jokaisessa vaiheessa johdonmukainen. Lisäksi olen aineistoa analysoidessani luonnollisesti joutunut välillä palaamaan taakse päin ja miettimään ja pohtimaan joitain asioita uudelleen. Eskola ja Suoranta (1998, s. 16) toteavatkin, että laadullisessa tutkimuksessa tutkija tekee tulkintoja koko ajan, joten erilaiset vaiheet ovat osaltaan hyvin lomittain tapahtuvia.

6 Luettavien kirjojen valinta

Tässä pääluvussa esittelen tutkimuksessani saamani tutkimustulokset siitä, millä tavalla yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla luettavat kirjat valitaan. Alaluvussa 6.1 tarkastelen sitä, mitä valintatapoja opettajat ovat todellisuudessa käyttäneen kirjojen valinnassa, sillä opettajien kysymyksessä 1 ilmoittama valintatapa ei aina vastannut sitä valintatapaa, mitä opettaja oli kysymyksessä 2 perustellut. Alaluvussa 6.2 tarkastelen opettajien käyttämiä valintatapoja siitä näkökulmasta, miten opettajan ja oppilaan rooli vaihtelee eri valintatapojen välillä sen suhteen, kuka valitsee luettavan.

6.1 Kirjan valintatapojen kategorisointi

Aineistoa analysoidessani havaitsin, etteivät kaikki opettajat olleet aina valinneet lomakkeesta kysymykseen 1 sitä valintatapaa, mitä vastauksessa 2 perustelivat. Esimerkiksi eräs opettaja oli ilmoittanut kirjan valintatavaksi *Opettaja valitsi ryhmille tai yksilöille kirjan*, mutta totesi perustelussaan seuraavasti: *”Lainasin paljon kirjoja, joista oppilaat saivat valita kukin itseään kiinnostavan kirjan.”* Opettaja ei siis ollutkaan itse valinnut ryhmille tai yksilöille luettavia kirjoja, vaan opettaja oli antanut oppilaille vaihtoehtoja, joista oppilaat saivat valita. Näin ollen vastaus kuului todellisuudessa *Oppilaat valitsivat opettajan antamista vaihtoehtoisista* -valintatavan alle.

Päädyin luokittelemaan uudelleen kaikkien edellä kuvatun laiset opettajien vastaukset siten, että opettajan valintatapa (kysymys 1) vastasi sitä kirjan valintatapaa, mitä opettaja kysymyksessä 2 perusteli. Luokittelun jälkeen siirsin jokaisen opettajan vastauksen sitä vastaavan valintatavan (kysymys 1) alle. Osa niin sanotusti väärään valintatapaan luokitelluista vastauksista ei kuitenkaan sopinut mihinkään kysymyksessä 1 annettuun valintatapaan, mutta kyseiset vastaukset olivat keskenään samankaltaisia. Tämän takia päädyin luomaan opettajien kysymyksessä 2 antamien perusteluiden pohjalta kaksi uutta valintatapaluokkaa, jotka ovat *Rajattu vapaa valinta* ja *Kirjavinkkauksen avulla*. Sen sijaan osa opettajien antamista vastauksista (n=13) oli niin epäselviä, että jouduin hylkäämään ne. Hylättyjä vastauksia en ole luonnollisesti luokitellut minkään valintatavan alle. Näin ollen tarkastelemieni vastausten määrä on jatkossa 341.

Kahden uuden valintatapaluokan myötä kirjan valinnassa käytettyjä valintatapoja on alkuperäisestä kysymyslomakkeesta poiketen kuuden sijaan kahdeksan. Taulukko 2 havainnollistaa opettajien käyttämiä valintatapoja ja sitä, kuinka paljon mitäkin valintatapaa on käytetty viimeisintä luettavaa kirjaa valittaessa. Olen lisännyt taulukkoon 2 jokaisen valintatavan eteen nimen *valintatapa*, ja jonkin numeroista 1-8 siten, että eniten käytetty valintatapa on numero 1 ja vähiten käytetty numero 8. Näin ollen kukin numero viittaa jatkossa aina tiettyyn valintatapaan, ja samalla numero kertoo sen, kuinka käytetty valintatapa oli opettajien keskuudessa. Jatkossa viitataan valintatapoihin myös kyseisten numeroiden avulla sen sijaan, että toistaisin joka kerta valintatapaluokan nimen kokonaisuudessaan.

Taulukko 2. Opettajien käyttämät valintatavat

Valintatapa 1: Oppilaat valitsivat opettajan antamista vaihtoehdoista	115	33,7 %
Valintatapa 2: Oppilaat valitsivat täysin vapaasti	91	26,7 %
Valintatapa 3: Opettaja valitsi saman kirjan koko luokalle	77	22,6 %
Valintatapa 4: Rajattu vapaa valinta	28	8,2 %
Valintatapa 5: Kirjavinkkauksen avulla	14	4,1 %
Valintatapa 6: Opettaja valitsi ryhmille tai yksilöille kirjan	6	1,8 %
Valintatapa 7: Lukudiplomin avulla	5	1,5 %
Valintatapa 8: Muulla tavoin	5	1,5 %
Yhteensä	341	100,0 %

Taulukon 2 perusteella voidaan havaita, että viimeisimmän luettavan kirjan valinnassa opettajat olivat käyttäneet selvästi eniten valintatapoja 1, *Oppilaat valitsivat opettajan antamista vaihtoehdoista* (33,4 %, n=114), 2, *Oppilaat valitsivat täysin vapaasti* (26,7 %, n=91) ja 3, *Opettaja valitsi saman kirjan koko luokalle* (22,6 %, n=77). Sen sijaan valintatapoja 4–7 on kutakin käytetty huomattavasti vähemmän kuin valintatapoja 1–3, mutta luonteeltaan jokainen niistä on samankaltainen jonkin valintatavoista 1–3 kanssa, kuten tulen seuraavassa alaluvussa toteamaan.

Luomieni uusien valintatapaluokkien alle, *Rajattu vapaa valinta* (valintatapa 4) ja *Kirjavinkkauksen avulla* (valintatapa 5), sijoittui yhteensä 12,6 % vastauksista siten, että valintatavan 4 alle sijoittui 8,5 % opettajien (n=29) vastauksista ja valintatavan 5 alle 4,1 % (n=13) vastauksista. Kaikista vähiten opettajat olivat käyttäneet viimeisimmän luettavan kirjan valinnassa valintatapoja 6, *Opettaja valitsi ryhmille tai yksilöille kirjan* (1,8 %, n=6), 7, *Lukudiplomin avulla* (1,5 %, n=5), ja 8, *Muulla tavoin* (1,5 %, n=5). Seuraavaksi tarkastelen hieman tarkemmin niitä vastauksia, jotka opettaja oli perustellut toisin kuin hänen ilmoittamansa valintatapa olisi antanut olettaa.

Lähes jokaisen kirjan valintatapuokan kohdalla oli opettajia, jotka olivat valinneet perusteluunsa (kysymys 2) sopimattoman valintatavan (kysymys 1). Melkein kaikista valintatapuokista siirtyi opettajien vastauksia muiden valintatapuokkien alle, poikkeuksena kuitenkin valintatapa 3, *Opettaja valitsi koko luokalle saman kirjan* ja valintatapa 7, *Lukudiplomin avulla*. Lähes kaikkien valintatapojen alle myös siirtyi opettajien vastauksia muiden valintatapojen alta, poikkeuksena kuitenkin valintatapa 7, *Lukudiplomin avulla* ja valintatapa 6, *Opettaja valitsi ryhmille tai yksilöille kirjan*. *Lukudiplomin avulla* -valintatapa oli näin ollen ainoa valintatapuokka, jossa ei tapahtunut mitään muutoksia. Valintatavan 8, *Muulla tavoin* alta siirtyi vastauksia kaikkein eniten muiden valintatapuokkien alle, 45 vastauksesta 36 luokittelin uudelleen muihin kategorioihin. Koska *Muulla tavoin* kirjan valinnoita opettajia oli todellisuudessa vain 1,5 % (n=5), en koe relevantiksi käsitellä heidän käyttämiään valintatapoja. Otan heidät kuitenkin luonnollisesti huomioon opettajien kokonaismäärässä. Todettakoon vielä, että valintatapa 8 sisälsi myös eniten hylättyjä vastauksia (6 kpl). Hylättyjä vastauksia oli myös valintatavassa 1 (5 kpl) ja valintatavassa 6 (2 kpl).

Valintapaan 4, *Rajattu vapaavalinta*, luokittelin kaikkien niiden opettajien vastaukset, joista kävi ilmi, etteivät oppilaat olleet saaneet valita luettavaa kirjaa täysin vapaasti, mutta toisaalta opettaja ei ollut antanut nimettyjä kirjavaihtoehtoja, joista luettava olisi tullut valita. Sen sijaan opettajat olivat antaneet jonkin rajauksen, joka liittyi esimerkiksi siihen, että kirjan tulisi olla kotimainen tai kuulua johonkin genreen. Esimerkiksi eräs opettaja, joka oli ilmoittanut oppilaiden valinnojen luettavan täysin vapaasti (valintatapa 2), toteaa seuraavasti: "*Tutkielmakirjan sai valita suomalaisista teoksista*." Näin ollen oppilaat eivät olleetkaan saaneet valita luettavaa täysin vapaasti, vaan opettajan rajauksen perusteella, mutta ilman nimettyjä vaihtoehtoja. Eräs opettaja totesi suoraan, ettei valinta ollutkaan täysin vapaa, vaan jollain tavalla rajattu; "*Oppilaat saivat valita (annettujen rajojen sisällä) vapaasti --*".

Myös valintatavassa 1, *Oppilaat valitsivat opettajan antamista vaihtoehtoisista*, oli muutama opettaja, joka oli käyttänyt todellisuudessa valintatapaa 4. Heidän vastauksistaan kävi ilmi, että opettaja ei ollutkaan antanut nimettyjä vaihtoehtoja, vaan pelkästään jonkin muun rajauksen. Esimerkiksi eräs opettaja toteaa seuraavasti: "*-- kirjailijan piti olla suomalainen ja teoksen kaunokirjallisuutta. Muuten valinta oli vapaa*."

Osa opettajista, joiden vastaukset luokittelin valintapaan 4, oli sijoittanut vastauksensa alun perin valintapaan 8, *Muulla tavoin*. Esimerkkinä kahden opettajan vastaukset, jotka olivat seuraavanlaiset: "*Valitaan suomalaisen kirjailijan teos opettajan ehdotusten*

tai oman valinnan mukaan.” ja ”oppilaat valitsivat vapaasti tietokirjan (eli se oli rajausta)”. Ensin mainittu opettajan vastaus on hyvä esimerkki myös siitä, että opettajien käytännöt vaihtelivat sen mukaan, olivatko he tarjonneet oppilaille apua kirjavalinnassa, esimerkiksi tarjoamalla jonkin listan avuksi, vaikka kirjan saikin lähtökohtaisesti valita ilman nimettyjä vaihtoehtoja.

Toinen uusi valintatapaluokka, jonka päädyin luomaan opettajien vastausten perusteella, on valintatapa 5, *Kirjavinkkauksen avulla*. Valintatapaa 5 käyttäneet opettajat olivat kaikki käyttäneet kirjojen valinnan apuna kirjavinkkausta, jonka piti yhtä opettajaa lukuun ottamatta joku muu aikuinen kuin opettaja itse, joko koulun kirjastonhoitaja tai muu ulkopuolinen kirjavinkkaaja. Opettajien vastaukset olivat esimerkiksi seuraavanlaisia: *”Koulukirjastonhoitaja vinkkasi ja suositteli kirjoja ryhmälle tai yksilöllisesti.”* ja *”Kirjavinkkaus kirjastossa.”* Kaikki valintatavan 5 opettajat olivat siis hyödyntäneet kirjavinkkausta, ja lisäksi yhtä poikkeusta lukuun ottamatta vinkkauksen piti, ja kirjat oli valinnut, ulkopuolinen vinkkaaja. Valintatavan 5 vastaukset oli alun perin sijoitettu valintatavan 2, *Oppilaat valitsivat täysin vapaasti* (7 kpl) tai *Muulla tavalla* -valintatavan alle (7 kpl).

6.2 Kuka valitsee luettavan

Vaikka opettaja on aina se, joka päättää, millä tavalla luettava kirja valitaan, eroavat eri valintatavat sen suhteen, saako oppilas vaikuttaa luettavan valintaan vai ei. Kun tarkastellaan opettajien käyttämiä kirjan valintatapoja, voidaan havaita, että viimeisintä kirjaa valittaessa opettajista 74,2 % oli käyttänyt sellaista kirjan valintatapaa, jossa oppilas oli saanut enemmän tai vähemmän vaikuttaa siihen, minkä kirja hän lukee. Toisaalta 24,3 % opettajista ei antanut oppilaiden vaikuttaa siihen, minkä kirjan he lukevat, vaan opettaja oli itse päättänyt luettavan kirjan oppilaiden puolesta, useimmiten valitsemalla koko luokalle saman kirjan. Seuraavaksi tarkastelen hieman tarkemmin opettajien käyttämiä valintatapoja siitä näkökulmasta, minkä verran valinnanvapautta ne tarjoavat oppilaalle ja eroavat toisistaan tämän perusteella.

Valintatavoissa 1, 5 ja 7 oppilaalla on ollut tietty, nimetty kirjavaihtoehto (39,3 %, n=134), joista luettava on valittu. Valintatavat eroavat toisistaan kuitenkin seuraavasti: Valintatavassa 1 opettaja on itse päättänyt teokset, joista oppilas saa valita luettavan, ja esittänyt ne listan muodossa tai tuonut kirjat konkreettisesti oppilaille valittavaksi. Valin-

tatavassa 7 on puolestaan hyödynnetty valmista, ulkopuolisen laatimaa lukudiplomikirjojen listaa. Valintatavassa 5 oleellista on sen sijaan se, että valinnan vaihtoehtoina olevista kirjoista on pidetty oppilaille kirjavinkkaus. Jonkinlaisten kirjavaihtoehtojen tarjoamista voidaan pitää oppilaan kannalta mielekkäänä, sillä kuten aiemmin on todettu, ei kirjojen itsenäinen valitseminen onnistu kaikilta oppilailta (Brozo, 2010, s. 79; Guthrie ym., 2007, s. 295, 306).

Valintatavoissa 2 ja 4 oppilaat ovat valinneet kirjan ilman nimettyä vaihtoehtoa (34,9 %, n=119), eli valinnanvapaus on ollut vielä suurempaa kuin valintatavoissa 1, 5 ja 7. Valintatavat 2 ja 4 eroavat toisistaan kuitenkin sen suhteen, onko valinta ollut täysin vapaa (valintatapa 2) vai onko sitä rajattu jollain kriteerillä (valintatapa 4), muttei kuitenkaan nimetyillä kirjavaihtoehtoilta. Kaikkien valinnanvapautta antaneiden opettajien kesken voidaan todeta, että vähimmillään valinnanvapaus on toteutunut kahden kirjan välillä (osa valintatavan 1 vastauksista), ja laajimmillaan oppilas oli saanut valita ilman mitään rajoituksia (valintatapa 4).

Jonkinlaisen valinnanvapauden tarjoamisen sijaan opettajista 24,3 % oli itse valinnut oppilaille kirjan, joka heidän tuli lukea. Nämä opettajat olivat käyttäneet valintatapaa 3 tai 6. Valintatavassa 3 opettaja oli valinnut koko luokalle saman kirjan luettavaksi ja valintatavassa 6 opettaja oli valinnut kirjat joko ryhmille tai yksilöille. Näin ollen on mielenkiintoista, että lähes neljäsosa opettajista ei ole antanut oppilaille mitään valinnanvaraa viimeisintä kirjaa valittaessa, vaikka juuri valinnanvapauden on todettu olevan tärkeää lukumotivaatiolle (Fisher & Frey, 2018; Pollari, 2004, s. 244). Valinnanvapautta antamattomien opettajien määrä oli myös huomattavasti suurempi ylä- kuin alakoulussa. Alakoulun opettajista vain 14 % ei ollut antanut valinnan vapautta viimeisintä kirjaa luettaessa (Grünthal ym., 2019, s. 172), mikä on näin ollen 10 prosenttiyksikköä vähemmän kuin yläkoulun puolella.

Toki yläkoulussa tulee perehtyä monipuolisesti erilaiseen kirjallisuuteen (POPS, 2014, s.289–292; Rättyä, 2012, s. 56), minkä takia opettaja joutuu välillä rajaamaan luettavia kirjoja. Voisi kuitenkin olettaa, että tällöinkin olisi mahdollista tarjota valinnanvapautta vähintään kahden eri teoksen välillä. Monen opettajan vastaukset osoittavatkin, ettei luettavan rajaamisen tarvitse sulkea valinnanvapautta kokonaan pois, vaan kirjoja voidaan rajata ja samalla tarjota valinnanvapautta.

7 Valintatapojen perustelut

Edellä esittelin, mitä valintatapoja opettajat ovat käyttäneet viimeisimmän luettavan kirjan valinnassa. Tässä alaluvussa esittelen opettajien antamia perusteluita käyttämälleen valintatavalle. Suurin osa opettajista oli käyttänyt valintatapaa, jossa oppilas oli valinnut luettavan tietyistä, nimetyistä, vaihtoehtoista (valintatapa 1, 5 tai 7). Näille valintatavoille annetut perustelut esittelen alaluvussa 7.1. Toiseksi eniten opettajat olivat käyttäneet sellaista valintatapaa, jossa oppilas sai valita luettavan kirjan ilman nimettyjä kirjavaihtoehtoja (valintatapa 2 tai 4). Näihin perehdyn alaluvussa 7.2. Alaluvussa 7.3 esittelen perustelut niille valintatavoille, joissa opettaja oli päättänyt luettavan kirjan, eli oppilas ei ole saanut vaikuttaa kirjavalintaan (valintatapa 3 tai 5). Jokaisessa luvussa tulokset on esitetty siten, että esittelen ensin perustelut eniten käytetylle valintatavalle, ja tämän jälkeen suuruusjärjestyksessä muille samaan ryhmään kuuluville valintatavoille.

Jokaisessa edellä esitellyistä valintataparyhmistä on käytetty yhtä valintatapaa selvästi enemmän kuin muita samantyyllisiä valintatapoja. Mitä useampi opettaja on käyttänyt valintatapaa, sitä enemmän perusteluita valintatapa on luonnollisesti saanut. Kolme eniten käytettyä valintatapaa (valintatavat 1–3) ovat näin olleen saaneet huomattavasti enemmän perusteluita kuin muut valintatavat (valintatavat 4–7), joita oli käytetty selvästi vähemmän. Tämän takia olen luonut taulukot kolmen eniten käytetyn valintatavan perusteluiden hahmottamisen tueksi, ja perustelut on eritelty tekstissä alaotsikoiden avulla. Perusteluiden hajanaisuuden, ja ylipäättään vähäisemmän määrän takia, en kokenut taulukkojen tekemistä ja perusteluiden esittämistä alaotsikoiden alla relevantiksi valintatavoille 4–7.

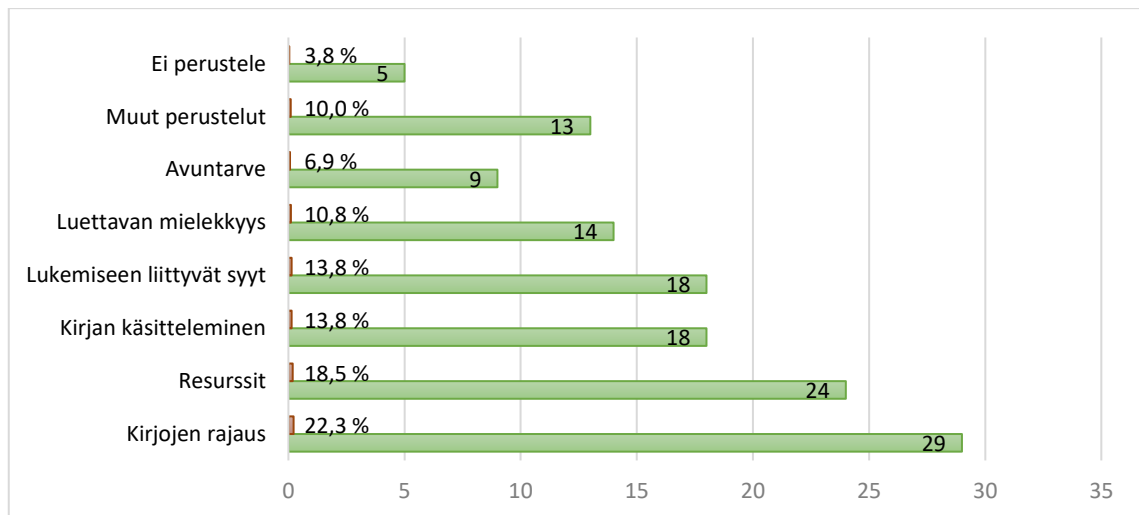
7.1 Oppilaat valitsevat luettavan nimetyistä kirjavaihtoehtoista

Opettajista suurin osa (39,3 %, n=134) oli käyttänyt valintatapaa, jossa oppilas valitsi luettavan kirjan nimetyistä kirjavaihtoehtoista. Tällaisia ovat valintatavat 1, *Oppilaat valitsivat opettajan antamista vaihtoehtoista* (33,7 %), 5, *Kirjavinkkauksen avulla* (4,1 %) ja 7, *Lukudiplomin avulla* (1,5 %). Näistä ylivoimaisesti eniten oli käytetty valintatapaa 1, *Oppilaat valitsivat opettajan antamista vaihtoehtoista*.

Todettakoon jo tässä, että vaikka valintatavoissa 1, 5 ja 7 oppilas oli valinnut luettavan kirjan nimetyistä vaihtoehtoista, oli valintatapojen välillä eroa sen suhteen, kuinka laajasta valikoimasta oppilaat olivat saaneet valita luettavan. Valintatapojen 5, *Kirjavinkkauksen avulla* ja 7, *Lukudiplomin avulla* kohdalla opettajien vastauksista sai käsityksen, että valinnanvaraa oli ollut melko reilusti, vaikkeivat opettajat ilmoittaneetkaan mitään tarkkoja lukuja. Sen sijaan valintatavan 1, *Oppilaat valitsivat opettajan antamista vaihtoehtoista*, kohdalla hajonta oli hyvin suuri valittavien kirjojen suhteen. Esimerkiksi eräs opettaja toteaa, että *”vaihtoehtojen kirjo oli laaja”* kun taas toinen opettaja kertoo, että *”Boynen kirjoja on ostettu kaseja varten, molempia 15 kpl. Puolet valitsi toisen, puolet toisen, joku luki molemmat.”* Opettajan antamien kirjavaihtoehtojen määrä vaihteli näin ollen valintatavan 1 sisällä muutamasta kirjasta laajaan valikoimaan. Suurin osa opettajista ei kuitenkaan ollut ilmoittanut valintatavan 1 kohdallakaan mitään tarkkaa lukumäärää.

7.1.1 Oppilaat valitsivat opettajan antamista vaihtoehtoista

Valintatapaa 1, *Oppilaat valitsivat opettajan antamista vaihtoehtoista* (33,7 %, n=115) oli perusteltu yhteensä kuudella useamman opettajan mainitseamalla perustelulla, jotka ovat seuraavat: *Kirjojen raja*us, *Resurssit*, *Lukemiseen liittyvät syyt*, *Kirjan käsittelytapa*, *Luettavan mielekkyys* ja *Avuntarve*. Näiden lisäksi opettajat olivat maininneet muutamia muita perusteluja. Kuvio 1 havainnollistaa opettajien antamia perusteluja sekä kutakin perustelua käyttäneiden opettajien määrää. Mielenkiintoista on, että neljän opettajan vastauksesta kävi ilmi, että oppilaat olivat saaneet yhdessä valita, minkä kirjan koko luokka lukee. Opettaja ei siis ollut valinnut koko luokalle samaa kirjaa, vaan antanut oppilaille listan vaihtoehtoja, joista oppilaat saivat äänestää. Opettajien vastauksista 3,8 % (n=5) oli sellaisia, ettei niistä selvinnyt, miksi opettaja oli käyttänyt kyseistä valintatapaa.



Kuvio 1. Opettajien perustelut valintatavalle 1, *Oppilaat valitsivat opettajan vaihtoehtoista*.

Todettakoon vielä, että kiinnostavaa valintatapaa 1 liittyen on, että seitsemän opettajaa korosti selvästi muita opettajia enemmän sitä, että he olivat päätyneet käyttämään valintatapaa 1 nimenomaan sen takia, että oppilaat saisivat vaikuttaa luettavan kirjan valintaan, ja että oppilailla on valinnanvaraa. Esimerkiksi yksi opettaja totesi, että *”oppilailla on oikeus osallistua”* luettavan teoksen valintaan. Toisaalta kenenkään opettajan vastauksesta ei käy ilmi, minkä takia opettaja oli päätenyt nimenomaan siihen, että oppilaat saavat valita annetuista vaihtoehtoista eivätkä esimerkiksi täysin vapaasti. Osa muista kuin valinnanvaraa korostaneista opettajista mainitsi avuntarpeen käytetyn valintatavan perusteeksi – myös valinnanvaraa korostaneet opettajat halusivat mahdollisesti tämän takia tarjota oppilaille kirjavaihtoehtoja täysin vapaan valinnan sijaan. Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan opettajien antamia perusteluita valintatavalle 1.

Kirjojen raja jonkin kriteerin mukaan

Opettajien vastauksista 22,3 % (n=29) oli sellaisia, että niistä kävi ilmi, että opettaja oli halunnut rajata kirjavalintaa johonkin tiettyyn kriteeriin perustuen. Lähes puolet opettajista totesi, että luettavien kirjojen vaihtoehdot oli laadittu genren perusteella. Genrellä opettajat viittaavat selvästi kirjallisuuden lajeihin. Pietikäinen ja Mäntynen (2009, s. 79) toteavatkin, että genre-sanalla viitataan usein johonkin spesifiin lajityyppiin. Suurin osa opettajista ei kuitenkaan tarkentanut, minkä genren perusteella kirjat oli valittu, vaan totesi pelkästään, että *”Vaihtoehdot oli ryhmitelty genren mukaan.”* Vain kolme opettajaa kertoi laatineensa kirjavaihtoehdot jostakin tietystä genrestä, opettajista kaksi mainitsi sen olevan dekkari.

Osa opettajista perusteli kirjavaihtoehtojen laatimista genren perusteella sillä, että he ovat käsitelleet genreä oppitunneilla, useampi täsmensi tämän tapahtuneen nimenomaan 8. luokalla. Opettajat toteavat esimerkiksi seuraavasti: *"8. luokalla käsiteltiin kirjallisuuden genrejä--", "8. lk:n genrekirjallisuuden opetus"* ja *"Opettaja antoi genreen liittyvän rajauksen, koska käsittelimme kirjallisuuden genrejä."* Erilaisiin kirjallisuudenlajeihin tutustuminen kuuluu yläkoulun suomen kielen ja kirjallisuuden oppisisältöihin (POPS, 2014, s. 291–292). Genren sijaan osa opettajista oli rajannut kirjavaihtoehdot siten, että ne olivat klassikoita ja osa siten, että vaihtoehdot kuuluivat kotimaiseen kirjallisuuteen. Lisäksi vastauksista löytyi pari muuta yksittäistä rajauskriteeriä.

Resurssit

Toiseksi eniten opettajat (18,5 %, n=24) olivat perustelleet valintatavan 1 käyttöä resursseihin liittyvillä syillä, joita olivat kirjojen saatavuus (n=22) sekä aikapaine (n=2). Saatavuuden perusteluksi maininneista opettajista noin puolet kertoi päätyneensä käyttämään valintatapaa 1 joko koulu- tai luokkakirjaston takia. Osa opettajista kertoi, että suppea luokka- tai koulukirjasto toimi itsessään rajaavana tekijänä, ja opettajan antamat vaihtoehdot olivat nimenomaan kirjastossa saatavilla olevat kirjat. Osa opettajista puolestaan totesi, että oli päätyntä hyödyntämään muuta kuin luokka- tai koulukirjastoa, jotta pystyisi tarjoamaan oppilaille mahdollisimman paljon valinnanvaraa. Näin ollen opettajien näkökulmat suppeaan luokka- ja koulukirjastoon aikaansaivat kahdenlaisia reaktioita: suppeus sai opettajan joko valitsemaan luokka- tai koulukirjaston käytön tai hyödyntämään jotain muuta kirjastoa. Loput saatavuuden maininneista opettajista totesi vain, että jotkin kirjat olivat saatavilla. He olivat hyödyntäneet vaihtelevasti jo koulussa valmiina olevia, tai muualta saatuja kirjoja. Esimerkiksi eräs opettaja toteaa seuraavasti: *"Käytimme saatavilla olevaa kirjapakettia."*

Aikapaineen maininneet opettajat viittasivat kumpikin siihen, että valintatapaa 1 käyttämällä säästettiin yhteiseltä kirjastoreissulta. Toinen opettajista selvensi tämän liittyvän siihen, että oli yhteisen kirjastoreissun sijaan hakenut oppilaille itse kirjastosta vaihtoehtoja. Toinen opettajista puolestaan totesi, että kirjastokäynti oppilaiden kanssa olisi ollut haastavaa. Pelkän kirjastokäyntien haastavuuden ei kuitenkaan pitäisi olla perustelu kirjastossa käymisen välttelemiselle, sillä POPS (2014) velvoittaa opettajaa tutustuttamaan oppilaita kirjastossa käymiseen sekä ylipäättään hyödyntämään kirjastoa.

Käsittelytapa

Opettajista 13,8 % (n=18) kertoi päätyneensä valintatapaan 1 sen takia, että he halusivat käsitellä luettua kirjaa jollain tietyllä tavalla. Muutama opettajista oli maininnut pari eri

tapaa, joilla kirjaa käsitellään. Suurin osa oli kuitenkin maininnut vain yhden tavan. Opettajista useampi oli maininnut, että kirjaa työstettiin lukupiirin avulla tai oppilaat saivat muuten vain keskustella yhdessä (ryhmissä) lukemastaan kirjasta. Lukupiirin onkin todettu olevan motivoiva tapa käsitellä luettua (Aaltonen, 2020a), kuten jo edellä todettiin. Kirjasta keskustelemisen sijaan muutama opettaja totesi vain, että luetuista kirjoista tehtiin tehtäviä. Yksittäisiä mainintoja saivat kirjallisuuskansio, vertailevan esseen kirjoittaminen, kirjallisuustutkielma, kirja-arvostelu, tietokirjaprojektin tekeminen sekä kokeen pitäminen luetusta.

Lukemiseen liittyvät syyt

Kirjan käsittelytapaan liittyvien perusteluiden kanssa yhtä paljon mainintoja oli saanut erilaiset lukemiseen liittyvät perustelut (13,8 %, n=18). Reilu puolet lukemiseen liittyvistä perusteluista koski oppilaiden lukutaitoa. Suurin osa opettajista kertoi, että oppilaiden "taidot" tai "taso" vaihtelee suuresti, joten valintatavan 1 avulla jokainen voi löytää listalta itselleen sopivaa luettavaa. Tulkitsem, että opettaja halusi nimettyjen kirjavaltien avulla mahdollisesti välttää liian helpot tai hankalat kirjat. Kukaan opettajista ei kuitenkaan selventänyt sitä, miten varmisti sen, että oppilas valitsi listalta juuri omalle lukutaidolleen sopivaa luettavaa.

Osa opettajista toivoi sen sijaan, että valintatavalla 1 olisi myönteinen vaikutus oppilaiden lukumotivaatioon. Opettajat totesivat esimerkiksi, että *"Oppilaita motivoi lukemaa, kun heillä on mahdollisuus vaikuttaa oman kirjan valintaan --"*. Ilmeisesti opettajat viittasivat motivaation lisääntyvän nimenomaan siitä, että oppilaat saivat vaikuttaa luettavan kirjan valintaan. Lukutaidon ja motivaation lisäksi opettajien vastauksissa oli mainittu muutama muu yksittäinen lukemiseen liittyvä syy.

Luettavan kirjan mielekkyys

Opettajista 10,8 % (n=14) oli tuonut perusteluissaan esille, että toivoi oppilaidensa löytävän itselleen mielekästä lukemista valintatavan 1 avulla. Opettajista suurin osa kertoi tämän tarkoittavan sitä, että *"--oppilaat saavat valita valikoimasta mieluisan kirjan."* Muutama täsmensi mieluisuuden tarkoittavan sitä, että kirja on oppilaan mieltymyksen ja kiinnostuksen mukainen. Mielekkään lukemisen tarjoamisen onkin todettu olevan tärkeää (Byman, 2002, s. 31; Pollari, 2004, s. 244; Fisher & Frey, 2018). Kuitenkin vain yksi opettaja kertoi, miten pyrkii varmistamaan sen, että valittavien kirjojen joukosta löytyisi mieluisaa luettavaa: *"Pyrin hankkimaan oppitunneille sellaisia kirjoja, joita aiemmat oppilaat ovat suositelleet ja kehuneet + kirjavinkkaaja suositellut."* Kukaan muu opettaja ei

tuo esille sitä, miten voi tietää valittavien kirjojen olevan oppilaille mieluisia ja kiinnostavia. Tätä voidaan pitää mielenkiintoisena, sillä osatakseen tarjota oppilaille innostavaa ja mielekästä luettavaa, tulee opettajan selvittää oppilaiden mielenkiinnonkohteet (Brozo, 2010, s. 79).

Luettavan kirjan mielekkyyteen voidaan katsoa liittyvän myös muutaman opettajan maininta siitä, että valintatavan avulla haluttiin löytää oppilaille sopivaa luettavaa. Pari opettajaa täsmensi tarkoittavansa sopivuudella sitä, että oppilaat valitsevat *”riittävän haastavaa luettavaa”*. Tulkitsen, että opettajat viittaavat lukemisen haastavuudella mahdollisesti siihen, etteivät oppilaat esimerkiksi valitse aivan liian helppoja kirjoja, esimerkiksi hyvin yksinkertaisia lastenkirjoja, jotka on suunnattu juuri lukemaan oppineille, eivätkä näin ollen oletettavasti tarjoa yläkouluikäiselle nuorelle samanlaista nautintoa kuin haastavamman ja sisällöltään rikkaamman kirjan lukeminen.

Avuntarve

Opettajista 6,9 % (n=9) perusteli valintatavan 1 käyttöä sillä, että oppilaat tarvitsevat apua kirjojen valinnassa. Opettajat kokivat selvästi, että antamalla oppilaille tiettyjä kirjavaihtoehtoja, on oppilaiden helpompi valita luettava kirja. Opettajien näkökulmat vaihtelivat sen suhteen, miksi he kokivat avun tarpeelliseksi. Osa opettajista viittasi siihen, että kirjaston valikoima sellaisenaan on liian laaja. Yksittäisinä täsmennyksinä avuntarpeelle mainittiin, että muutoin oppilaat saattaisivat valita liian vaikeita kirjoja luettavaksi, ja etteivät kaikki oppilaat löytäisi itselleen sopivaa luettavaa, sillä he lukevat niin vähän vapaa-ajallaan. Vastausten perusteella tulkitsen, ettei luettavan täysin vapaa valinta olisi ollut opettajien mielestä toimiva ratkaisu. Opettajien tulokset ovat linjassa sen kanssa, että avun tarjoamisen on todettu olevan etenkin osalle oppilaista erittäin tärkeää (Brozo, 2010, s. 79; Guthrie, 2007, s. 295, 306).

Muut perustelut

Edellä mainittujen perusteluiden lisäksi opettajat olivat antaneet valintatavalle 1 myös muita perusteluja (10,0 %, n=13). Näitä olivat esimerkiksi mahdollisuus oppilaiden kirjavalintojen kontrollointiin, mitä perusteltiin esimerkiksi onnistuneemmilla kirjavalinnoilla. Muutama opettajista puolestaan halusi nimetä valittavat kirjat, jotta oppilaiden luettavien kirjojen valikoima laajenee: tämä tavoite onkin täysin linjassa POPS:n (2014, s. 289–292) kanssa. Pari opettajaa totesi vain, että valintatapa 1 oli ”helppo”.

7.1.2 Kirjavinkkauksen avulla

Opettajista 4,1 % (n=14) oli käyttänyt viimeisintä kirjaa valittaessa valintatapaa 5, *Kirjavinkkauksen avulla*. Opettajien käytännöt kirjavinkkaukseen liittyen vaihtelivat hyvin paljon sen suhteen, saivatko oppilaat valita vain vinkattuja kirjoja vai myös muita kirjoja, joista olivat innostuneet. Tästä huolimatta suurin osa opettajista kertoo, että oppilaat olivat valinneet vinkatun kirjan. Kirjavinkkauksen onkin todettu olevan erittäin hyvä tapa innostaa oppilaita lukemaan (Ahvenjärvi & Kirstinä, 2013, s. 63; Heikkilä-Halttunen, s. 2015, s. 197; Saine, 2008, s. 38). Voidaan myös pohtia, viittaako se, että suurin osa oppilaista on valinnut vinkatun kirjan luettavaksi siihen, että ainakin osa oppilaista kaipaa apua kirjavalkinnan tueksi.

Opettajien valintatavalle 5 antamat perustelut olivat muutamaa useammin mainittua perustelua lukuun ottamatta hyvin hajanaisia. Eniten opettajat olivat perustelleet valintatavan 5 käyttöä sillä, että oppilaat löytäisivät itselleen mielekästä lukemista. Samoin useampi opettaja oli maininnut päätyneensä kirjavinkkaukseen, koska he halusivat oppilaiden valitsevan kirjan jonkin rajauksen perusteella, kirjan tuli esimerkiksi olla dekkari. Pari opettajaa kertoi, että loistava kirjavinkkaaja oli syynä valintatavan 5 hyödyntämiselle. Yksittäisiä mainintoja saivat valinnanvaran runsaus, kirjavinkkauksen toteaminen hyödylliseksi ja toimivaksi tavaksi, kirjojen saatavuus, hyvä yhteistyö kirjaston kanssa ja se, että oppilaat lukisivat kirjan.

Lisäksi yksi opettaja toi esille, että oppilaiden lukuharrastus vaatii oppilaan panostuksen lisäksi panostusta opettajalta. Opettaja totesi, ettei kirjojen vapaa valinta saa oppilaita löytämään itselleen sopivia kirjojen, ja toi esille, että hän on vienyt oppilaita ahkerasti käymään kirjastossa, ja useiden kirjastokäyntien ansiosta oppilaat uskaltavat nykyään itse kysyä apua kirjojen valinnassa kirjaston henkilökunnalta. Opettaja on siis noudattanut erinomaisesti POPS:n (2014) kehotusta tutustuttaa oppilaita kirjaston hyödyntämiseen ja ymmärtänyt sen, ettei vapaa valinta luo automaattisesti taitoa valita itselle sopivia kirjoja (Pollari, 2004, s. 244). Kyseisen opettajan vastaus on valitettavasti ainut laatuaan, mutta tuo erittäin hyvin esille sen, että oppilaat eivät välttämättä suinkaan heti osaa valita itselleen sopivaa luettavaa, vaan se vaatii apua ja harjoittelua.

7.1.3 Lukudiplomi

Vähiten käytettiin valintatapaa 7, *Lukudiplomin avulla*, jossa oppilas sai valita luettavan nimetyistä vaihtoehtoista. Kyselyyn vastanneista opettajista vain 1,5 % (n=5) oli ilmoittanut käyttäneensä valintatapaa 7 viimeisintä luettavaa kirjaa valittaessa. Merkilläpantavaa on kuitenkin se, että neljän opettajan vastauksesta käy ilmi, että lukudiplomia hyödynnetään ilmeisesti melko usein. Usea opettaja perusteli lukudiplomin käyttöä sillä, että lukudiplomin käyttö takaa monipuolisen kirjatarjonnan. Yksittäisiä mainintoja saivat aihepiirien laajeneminen, kirjojen saatavuus ja se, että kirjoista löytyy sopivat esittelyt. Eräs opettaja toi lisäksi esille, että lukudiplomilistaa voi hyödyntää, vaikkei tarkoituksena olisikaan suorittaa lukudiplomia.

Koska lukudiplomin on todettu olevan yksi hyvä tapa innostaa oppilaita lukemaan (Ahvenjärvi & Kirstinä, 2013, s. 61; Ikonen ym., 2015, s. 24), olisi voinut olettaa, että suurempi osa opettajista olisi hyödyntänyt viimeisimmän kirjavalinnan kohdalla lukudiplomia. Vaikka lukudiplomia käyttäneitä opettajia oli vähän, heidän perustelunsa tukevat sitä käsitystä, että lukudiplomi on toimiva apu luettavien kirjojen valinnassa.

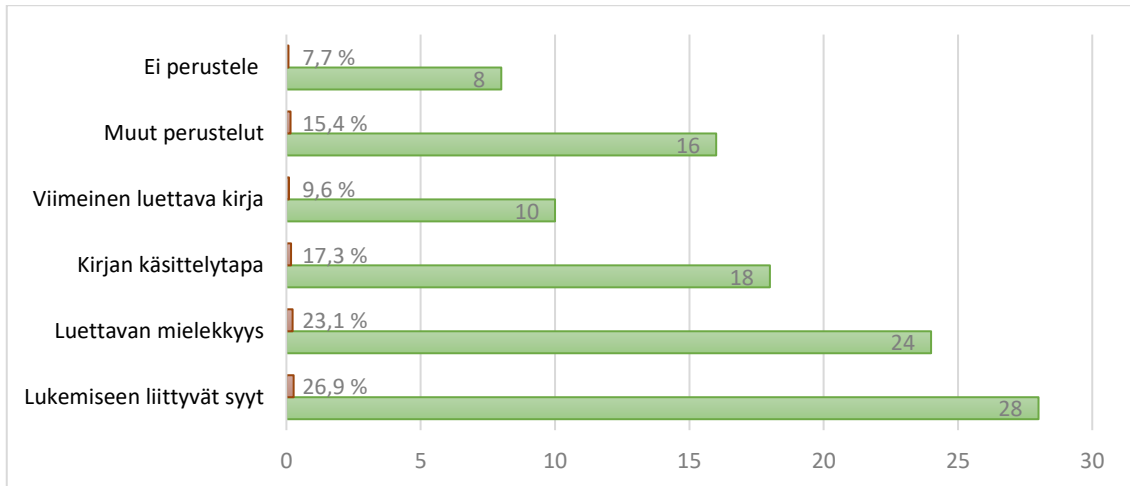
7.2 Oppilaat valitsevat luettavan ilman nimettyjä kirjavaihtoehtoja

Opettajista 34,9 % (n=119) oli käyttänyt joko valintatapaa 2, *Oppilaat valitsivat täysin vapaasti* (26,7 %) tai valintatapaa 4, *Rajattu vapaa valinta* (8,2 %), eli oppilaat olivat valinneet luettavan kirjan ilman nimettyjä kirjavaihtoehtoja. Seuraavaksi tarkastelen sitä, millaisia perusteluita opettajat ovat antaneet näiden kahden valintatavan käyttämiselle.

7.2.1 Oppilaat valitsivat täysin vapaasti

Opettajista 26,7 % (n=91) oli käyttänyt valintatapaa 2, *Oppilaat valitsivat täysin vapaasti*. Kuvio 2 havainnollistaa opettajien antamia perusteluita sekä kutakin perustelua käyttäneiden opettajien määrää. Opettajat olivat perustelleet valintatavan käyttöä monin eri tavoin. Perustelut liittyivät *Lukemiseen liittyviin syihin*, *Luettavan mielekkyyteen*, *Kirjan käsittelytapaan* sekä siihen, että kirja oli *Viimeinen luettava kirja*. Kahden opettajan vastaukset poikkesivat muista siten, että luettava kirja oli valittu parin kanssa sen sijaan, että jokainen olisi valinnut luettavan kirjan itsenäisesti. Mielenkiintoista oli myös se, että valintatapaa 2 käyttäneistä opettajista 16,5 % (n=15) kertoi auttaneensa kirjojen valinnassa

ja pitäneensä huolen siitä, että jokainen oppilas löysi itselleen kirjan luettavaksi, vaikka oppilaat saivatkin valita kirjan täysin vapaasti. Opettajien vastauksista 7,7 % (n=8) oli sellaisia, ettei niistä selvinnyt, miksi opettaja oli käyttänyt kyseistä valintatapaa. Seuraavaksi perehdyn opettajien antamiin perusteluihin tarkemmin.



Kuvio 2. Opettajien perustelut valintatavalle 2, *Oppilaat valitsivat täysin vapaasti.*

Lukemiseen liittyvät syyt

Opettajista 26,9 % (n=28) oli maininnut valintatavan 2 käytölle jonkin lukemiseen liittyvän perustelun. Erittäin mielenkiintoisena voidaan pitää sitä, että opettajat (n=14) ovat tuoneet esille oppilaiden lukumotivaatioon liittyviä perusteluita selvästi eniten juuri valintatavan 2 kohdalla, vaikka myös osa muita valintatapoja käyttäneistä opettajista oli maininnut motivaation vastauksessaan. Motivaation maininneet opettajat viittasivat motivaatiolla siihen, että luettavan kirjan vapaa valinta joko ylläpitää, parantaa tai mahdollistaa motivaation. Lisäksi opettajat olivat sitä mieltä, että oppilaan saadessa itse valita luettavan kirjan, motivaatio syntyy helpommin tai kaikista parhaiten. Osa opettajista totesi vain, että luettavan vapaa valinta motivoi oppilaita.

Lukemiseen liittyen osa opettajista (n=6) perusteli valintatavan 2 käyttöä sillä, että oppilaiden tulisi luettua kirja, kun he ovat saaneet valita sen täysin vapaasti. Neljä opettajaa oli puolestaan maininnut, että tärkeintä on itse lukeminen. Tulkitsen tämän niin, että opettaja ei koe tarpeelliseksi kontrolloida oppilaiden lukemista, hän vain haluaa, että oppilaat lukevat edes jotain. Muutama opettaja toi puolestaan esille, että oli päätynyt valintatavan 2 käyttöön, jotta pystyy ottamaan huomioon oppilaiden erot lukutaidossa.

Lukemisen mielekkyys

Opettajista 23,1 % (n=24) oli perustellut valintatavan 2 käyttöä lukemisen mielekkyydellä. Opettajista suurin osa totesi, että oppilas voi valita itselleen mieluisan ja itseään kiinnostavan kirjan, kun luettavan kirjan saa valita täysin vapaasti. Vaikka valinnanvapaus onkin tärkeää ovat kyseiset perustelut ristiriidassa sen tiedon kanssa, etteivät kaikki oppilaat osaa valita itselleen mielekästä luettavaa, sillä heidän kokemuksensa ja taitonsa eivät riitä onnistuneeseen, täysin itsenäiseen kirjan valitsemiseen (Brozo, 2010, s. 79; Guthrie ym., 2007, s. 295, 306). Vain pari opettaa kertoi, että oppilaat osasivat valita itselleen mieluisan kirja itsenäisesti, koska oppilaat olivat harjoitelleet kirjojen valitsemista tai saaneet apua valinnan tueksi.

Muutama opettaja totesi vain yleisesti lukemisen olevan mielekkäämpää ja tuntuvan vähemmän pakotetulta, kun luettavan on saanut valita itse. Muutama opettaja puolestaan perusteli valintatapaa 2 sillä, että ajatteli sen innostavan oppilaita lukemaan tai mahdollistavan kokemuksen lukemisen ilosta. Lukuinnostuksen lisääminen ja ylläpitäminen onkin hyvin tärkeää, sillä se on osa lukemiseen sitoutuneisuutta.

Kirjan käsittelytapa

Opettajista 17,3 % (n=18) mainitsi perustelussaan valintatavan 2 käytölle sen, että kirjasta tehdään jonkinlainen tehtävä tai luettua työstetään jollain tietyllä tavalla. Tehtävät olivat yksilötehtäviä yhtä pariesitelmää lukuun ottamatta. Muutamia mainintoja saivat projektityön tekeminen, kirjavinkkauksen laatiminen ja jonkinlaisen kirjaesitelmän pitäminen. Yksittäisinä työskentelytapoina vastauksissa esiintyi lukupassi, lukuviikko, lukupäiväkirja, kirjatehtävä ja yhdeksännen luokan päättötyö. Voidaan huomata, että tehtävät ovat pääasiassa kirjallisia tehtäviä, jotka oppilaat toteuttavat itsenäisesti. Täysin vapaa kirjavalinta rajaakin jo itsessään esimerkiksi lukupiirin ja muut erilaiset tavat käsitellä luettua ryhmissä. Toisaalta kirjallinen yksilötyö on varmasti kaikkein mielekkäintä toteuttaa juuri silloin, kun oppilas on saanut valita luettavan vapaasti – olettaen, että oppilas on onnistunut valitsemaan itselleen mielekkään kirjan.

Viimeinen luettava kirja

Mielenkiintoisena perusteluna useampi opettaja (9,6 %, n=10) toi vastauksessaan esille käyttäneensä valintatapaa 2, koska kyseessä oli lukuvuoden viimeinen luettava kirja. Minkään muun valintatavan kohdalla tätä perustelua ei ollut juurikaan käytetty. Vain kaksi opettajaa, jotka olivat luettaneet saman kirjan koko luokalla, mainitsi, että kyseessä oli

viimeinen lukuvuoden aikana luettava kirja. Suurin osa opettajista ei kuitenkaan perustele, miksi he halusivat lukuvuoden viimeisen kirjan olevan nimenomaan täysin vapaa-valintainen.

Muut perustelut

Opettajista 15,4 % (n=16) oli antanut valintatavalle jonkin vähemmän mainitun perustelun. Opettajista neljä perusteli valintatavan 2 käyttöä resursseihin liittyvillä syillä, jotka liittyivät kirjojen saatavuuteen – taustalla oli esimerkiksi kirjastokäynti. Muut perustelut olivat täysin yksittäisiä, esimerkiksi eräs opettaja mainitsi koulussa järjestettävän lukukilpailun ja toinen, että oppilaat ovat hyvin omatoimisia lukijoita, joten opettaja halusi tarjota oppilaille mahdollisuuden valita luettava kirja täysin vapaasti.

7.2.2 Rajattu vapaa valinta

Opettajista 8,2 % (n=28) oli käyttänyt viimeksi luettavan kirjan valintaan valintatapaa 4, *Rajattu vapaa valinta*. Opettajien vastauksissa oli havaittavissa selkeä ero sen suhteen, oliko oppilaille tarjottu rajatun vapaan valinnan tueksi jonkinlaista apua vai ei – noin kolmasosa opettajista kertoi auttaneensa oppilasta löytämään kirjan, joka täyttää opettajan antaman kriteerin. Apua tarjonneista opettajista viisi täsmensi antaneensa oppilaille mahdollisuuden hyödyntää opettajan nimeämiä kirjavaihtoehtoja tai vinkkilistoja. Kuten jo aiemmin on käynyt selväksi, avun tarjoaminen kirjavalintojen tueksi onkin erittäin tärkeää sitä tarvitseville (Brozo, 2010, s. 79; Guthrie ym., 2007, s. 295, 306).

Valintatapaa 4 käyttäneet opettajat halusivat kaikki rajata luettavan kirjan jonkin tietyn kriteerin mukaan. Tarkastelen ensin sitä, millaisia erilaisia rajoituksia opettajat tekivät kirjavalintaan. Erilaisten rajauksien jälkeen esittelen opettajien perusteluita sille, miksi opettajat olivat päätyneet käyttämään valintatapaa 4.

Opettajien antamat rajoitukset kirjan valinnalle olivat hyvin monenlaisia, mutta selvästi eniten (35,7 %, n=10) valintakriteerinä oli käytetty vaatimusta, että luettavan teoksen tulee kuulua johonkin genreen. Mielenkiintoista kuitenkin on, ettei kukaan opettaja täsmentänyt, mistä genrestä tai genreistä oli kyse. Opettajat totesivat esimerkiksi seuraavasti: *”Opettaja antoi genreen, jonka piiristä kirja piti valita.”* ja *”Oppilaat valitsivat opettajan antamista genreistä.”* Yhden opettajan vastaus kuitenkin erosi selvästi muista, sillä opettaja kertoi haluavansa *”--oppilaiden tutustuvan laajasti viihdekirjallisuuden lajeihin.”*, ja tämän takia oppilaiden tuli lukea yksi kirja, tai vaihtoehtoisesti novelli, jokaisesta genrestä. Kaikkien muiden opettajien vastaukset antoivat ymmärtää, että oppilas lukee kirjan

vain yhdestä genrestä. Kirjojen rajaaminen genreen perustuen on täysin ymmärrettävä perustelu, sillä POPS (2014, s. 291–292) velvoittaa erilaisiin kirjallisuuden lajeihin tutustumisen, kuten jo edellä todettiin.

Genren kanssa lähes yhtä monen opettajan (n=8) valintakriteerinä oli, että kirjan tulee olla kotimainen. Muutamien opettajien vastauksissa rajauksena toimivaksi kriteeriksi oli puolestaan ilmoitettu nuorten kirja ja eri kulttuureista kertovat kirjat, tai todettu pelkästään, että kirjan sai valita *”annettujen rajojen sisällä”*. Sen sijaan yksi opettaja totesi muista hyvin poiketen, että valintakriteerinä oli opettajan määräämä ”vähimmäissivumäärä”. Kirjan valitseminen sivumäärän mukaan ei kuitenkaan ainakaan Pollarin (2004, s. 246) mukaan ole kovinkaan suotava vaihtoehto. Tämän perusteella myönteisenä voidaan pitää sitä, ettei kukaan muu opettaja koko aineistossa viitannut kirjan valitsemisen perustuvan sivumäärään.

Suurin osa opettajista oli antanut rajauksen lisäksi yhden tai useamman perustelun valintatavan 4 käytölle. Eniten opettajat (35,7 %, n=10) perustelivat valintatavan 4 käyttöä sillä, että jokin oppisisältö kuuluu tietylle luokka-asteelle tai totesivat vain yleisesti, että sitä käsitellään tai kuuluu käsitellä koulussa, ja opettaja oli tämän perusteella rajannut kirjavalinnan kyseisen oppisisällön mukaan. Opettajat totesivat esimerkiksi seuraavasti: *”Valittavana oli nuortenkirja, koska sen avulla voidaan opiskella 7. luokan sisältöihin kuuluvia kirjallisuuden käsitteitä.”* ja *”Ysien oppisisältöihin kuuluu kotimainen kirjallisuus--”*.

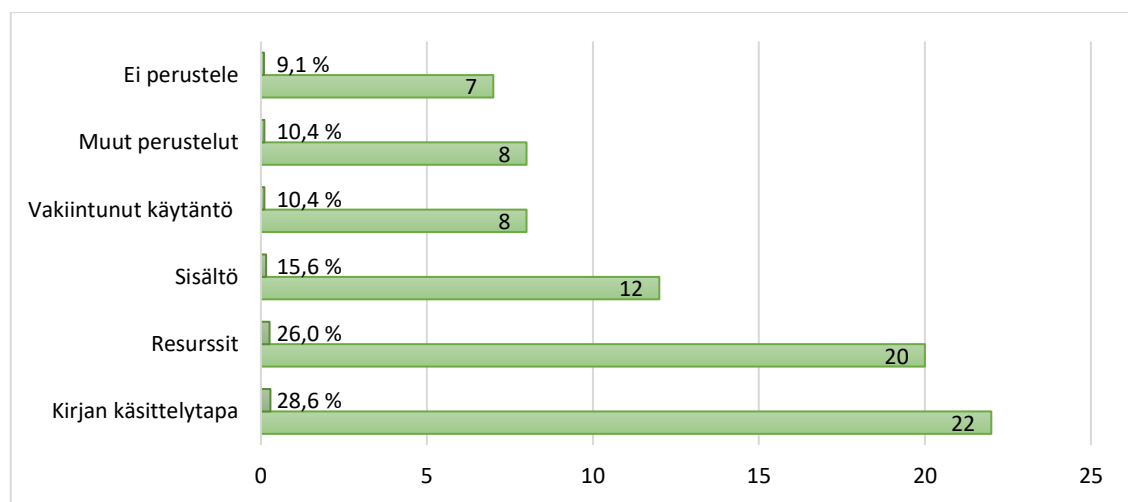
Toiseksi eniten opettajat (25,0 %, n=7) olivat perustelleet valintatavan 4 käyttöä sillä, että luettua kirjaa käsitellään jollain tietyllä tavalla. Näitä olivat projektityö, esitelmä, tutkielma, kirjallinen essee tai ryhmätyö. Muutama opettajista (14,3 %, n=4) mainitsi puolestaan lukemisen mielekkyyden valintatavan käytön perusteeksi. Näiden lisäksi oli pari yksittäistä perustelua. Opettajista 17,9 % (n=5) oli todennut vain, että halusi rajata kirjavalinnan tietyn kriteerin mukaan, mutta ei perustellut, miksi näin oli.

7.3 Opettaja valitsee luettavan

Tässä alaluvussa perehdyn opettajien antamiin perusteluihin valintatavoille 3, *Opettaja valitsi saman kirjan koko luokalle* (22,6 %) ja 6, *Opettaja valitsi ryhmälle tai yksilöille kirjan* (1,8 %), joissa kummassakin opettaja on valinnut oppilaille luettavan kirjan. Yhteensä 24,3 % (n=83) opettajista oli käyttänyt joko valintatapaa 3 tai valintatapaa 6.

7.3.1 Opettaja valitsi saman kirjan koko luokalle

Opettajista 22,6 % (n=77) oli käyttänyt valintatapaa 3, *Opettaja valitsi saman kirjan koko luokalle*. Kuvio 3 havainnollistaa opettajien antamia perusteluita sekä kutakin perustelua käyttäneiden opettajien määrää. Opettajien valintatavalle 3 antamat perustelut liittyivät *Kirjan käsittelytapaan*, *Resursseihin*, *Sisältöön* sekä *Vakiintuneeseen käytäntöön*. Tämän lisäksi yksittäisiä perusteluita oli muutama. Opettajien vastauksista 9,1 % (n=7) oli sellaisia, ettei niistä selvinnyt, miksi opettaja oli käyttänyt kyseistä valintatapaa. Seuraavaksi perehdyn opettajien antamiin perusteluihin tarkemmin.



Kuvio 3. Opettajien perustelut valintatavalle 3, *Opettaja valitsi saman kirjan koko luokalle*.

Kirjan käsittelytapa

Eniten opettajat (28,6 %, n=22) perustelivat saman kirjan valintaa koko luokalle sillä, että kirjaa käsiteltiin jollain tietyllä tavalla. Suurin osa opettajista kertoi, että kirjasta tehdään (kirjallisia) tehtäviä tai kirjaa käsitellään (yhdessä). Kyseiset vastaukset kertoivat siis vain joko sen, millaisella kokoonpanolla kirjaa käsiteltiin tai millaisia tehtäviä kirjasta tehtiin, ja osasta vastauksia ei selvinnyt kumpaakaan. Sellaisiakin opettajia kuitenkin löytyi, jotka olivat avanneet kirjallisten tehtävien tekemistä tarkemmin, neljä opettajaa kertoi pitäneensä kirjasta kokeen. Kokeen pitämistä perusteltiin joko helppoudella, tasavertaisuudella tai sen tarkistamisella, että oppilaat olivat ymmärtäneet lukemansa.

Opettajien vastauksista löytyi myös seitsemän sellaista vastausta, joissa kirjan yhdessä käsittelemisestä kerrottiin tarkemmin. Nämä opettajat toivat esille, että kirjaa oli käsitelty yhdessä nimenomaan keskustelemalla joko koko luokan kesken tai pienemmissä ryh-

missä, oleellista oli nimenomaan yhdessä tekeminen. Kaksi opettajista täsmensi käyttä-
vänsä lukupiiriä ja kaksi mainitsi erilaisten luovien harjoitusten tekemisen. Luovien har-
joitusten vähäistä määrää voidaan pitää hieman yllättävänä ja mielenkiintoisena. Olisi
voinut olettaa, että draamaa olisi hyödynnetty enemmän, sillä draaman on todettu olevan
erittäin hyvä keino käsitellä luettua etenkin silloin, kun koko luokka on lukenut saman
kirjan (Aaltonen, 2019a; Ahvenjärvi & Kirstinä, 2013, s. 114).

Resurssit

Opettajista 26,0 % (n=20) oli perustellut valintatavan 3 käyttöä resursseihin liittyvillä
syillä, joista suurin osa liittyi kirjan saatavuuteen. Saatavuuteen liittyen vastauksissa to-
dettiin luettavan kirjan olevan koululla valmiina tai kirjastossa saatavilla. Opettajat totea-
vat esimerkiksi seuraavasti: *"Sitä oli kirjastossa tarjolla luokkasarjana ja sarja oli va-
paana."*, *"Koululla on vain tämä kirja luokkasarjana seiskaluokkalaisille."* ja *"Meillä oli
kaikille kirja. --"*.

Muutama opettaja kertoi saatavuuden sijaan valinneensa saman kirjan koko luokalle ai-
kaan liittyvistä syistä, jotka olivat seuraavat: jotta kirja ehdittäisiin lukea, koska aikaa ei
ollut yhteiselle kirjastokäynnille ja ettei aikaa kuluisi kirjan valintaan. Jälkimmäisen pe-
rustelun antanut opettaja täsmensi, että oli tarkoitus antaa oppilaiden valita luettava kirja
itsenäisesti, mutta siihen ei ollutkaan aikaa. Näin ollen kirjan valintatapa oli muuttunut
aikapaineen takia.

Sisältö

Opettajista 15,6 % (n=12) viittasi vastauksessaan jollain tavalla luettavaksi valitun kirjan
sisältöön. Kirjan todettiin esimerkiksi olevan sisällöltään kiinnostava, innostava, yleissi-
vistikseen kuuluva tai sisältävän tärkeitä näkökulmia. Muutama opettaja puolestaan toi
esille, että oli valinnut luettavan kirjan genren perusteella ja osa täsmensi, että he olivat
juuri opetelleet kyseisen genren. Eräs opettaja toteaa esimerkiksi seuraavasti: *"Olimme
opiskelleet juuri dekkarin."* Kolme opettajaa toi puolestaan poikkeavasti esille, että kirja
integroituu johonkin toiseen oppiaineeseen, tarkemmin ottaen historiaan – *"Avaa hyvin
realismia ja syventää kirjallisuuden historian ja Suomen historian kokonaisuutta."* Näin
ollen kirja liittyy luonnollisesti kirjallisuuden opetukseen, mutta avaa lisäksi kirjallisuus-
historiaa sekä integroituu Suomen historian opetukseen.

Kirjan sisältö perustelee luonnollisesti sitä, miksi kyseinen kirja on luettu, mutta myös
sitä, miksi koko luokka on lukenut saman kirjan. Jos opettaja on pitänyt kirjaa sisällöllii-
sesti todella hyvänä, on mahdollista, että hän on sen takia halunnut kaikkien oppilaiden

lukevan kirjan. Tätä kuvastaa esimerkiksi erään opettajan vastaus, jossa hän toteaa seuraavasti: *"kirjassa on useita tärkeitä näkökulmia, joita 9.-luokkalaisten on hyvä pohtia"*.

Vakiintunut käytäntö

Opettajista 10,4 % (n=8) perusteli valintatavan 3 käyttöä vakiintuneella käytännöllä. Osa opettajista viittasi vakiintuneella käytännöllä siihen, että opettajan tapana on, että opettaja valitsee osan luettavista kirjoista, ja osa kirjoista valitaan muulla tavoin. Eräs opettaja esimerkiksi kertoo vastauksessaan seuraavasti: *"Puolet lukuvuonna luettavista kirjoista on opettajan valitsemia, puolet oppilaat saavat valita itse."* Muutama opettajista viittasi käytännöllä puolestaan siihen, että jokin tietty kirja on tapana lukea; *"Koululla on ollut tapana, että 7.lk lukee tuon kirjan. --"* Vakiintunut käytäntö saattoi siis olla joko opettajan oma käytäntö tai koulun käytäntö.

Muut perustelut

Edellä mainittujen perusteluiden lisäksi opettajista 10,4 % (n=8) oli tuonut esille muita perusteluita. Muutama opettaja mainitsi valintatavan perusteluksi sen, että kirja tulisi luettua. Muut perustelut olivat täysin yksittäisiä.

7.3.2 Opettaja valitsi ryhmille tai yksilöille kirjan

Kyselyyn vastanneista opettajista 1,8 % (n=6) oli ilmoittanut käyttäneensä valintatapaa 6, *Opettaja valitsi ryhmille tai yksilöille kirjan* viimeisintä kirjaa valittaessa. Opettajien vastaukset erosivat toisistaan sen suhteen, oliko kirja valittu ryhmille vai yksilöille. Yksi opettaja oli valinnut kirjat pareille, toinen täysin yksilöllisesti jokaiselle oppilaalle lukutaidon perusteella ja kolmannen vastauksesta tämä ei käynyt ilmi. Loput kolme opettajaa olivat ilmoittaneet valinneensa kirjat ryhmille. Valintatavan 6 käyttöä perusteltiin muutamilla eri seikoilla, jotka ovat seuraavat: lukutaito, kirjan käsittelytapa ja motivaatio.

7.4 Yhteenvetoa: Opettajien yleisimmät perustelut valintatavoille

Edellisessä alaluvussa perehdyin siihen, mitä perusteluita opettajat ovat antaneet käyttämälleen kirjan valintatavalle. Tässä alaluvussa tarkastelen kaikille valintatavoille annettuja perusteluita yhtenä kokonaisuutena ja tutkin, mitä perusteluita opettajat ovat

käyttäneet kaikkein eniten kaikkien valintatapojen keskuudessa (ks. taulukkoa 3). Perustelen näiden viiden perustelun mukaan ottamista myöhemmin.

Taulukko 3. Opettajien yleisimmät perustelut valintatavoille

		Perustelua käyttäneet opettajat						
		valinta- tapa 1	valinta- tapa 2	valinta- tapa 3	valinta- tapa 4	valinta- tapa 5	valinta- tapa 6	kaikki valinta- tavat yht.
viisi eniten käytettyä perustelua	Kirjan käsittelytapa	13,8 % n=18	17,3 % n=18	28,6 % n=22	25,0 % n=7	--	33,3 % n=2	19,9 % n=67
	Lukemiseen liittyvät syyt	13,8 % n=18	26,9 % n=28	--	--	--	66,7 % n=4	14,9 % n=50
	Luettavan mielekkyys	10,8 % n=14	23,1 % n=24	--	14,3 % n=4	28,6 % n=6	--	14,3 % n=48
	Resurssit	18,5 % n=24	--	26,0 % n=20	--	--	--	13,1 % n=44
	Kirjojen raja	22,3 % n=29	--	--	--	19,0 % n=4	--	9,8 % n=33

Tutkiessani opettajien valintatavoille antamia perusteluita, havaitsin, että opettajien viisi eniten käyttämää perustelua kaikkien valintatapojen kesken ovat *Kirjan käsittelytapa*, *Lukemiseen liittyvät syyt*, *Luettavan mielekkyys*, *Resurssit* sekä *Kirjojen raja*. Havainnollistaakseni opettajien eniten käyttämiä perusteluita laadin taulukon 3, johon merkitsin edellä luetellut opettajien viisi useimmin käyttämää perustelua. Tämän lisäksi olen merkinnyt taulukkoon 3, kuinka moni opettajista (n=341) on käyttänyt kutakin valintatapaa. Lisäksi taulukkoon on merkitty se, minkä valintatavan kohdalla kukin perustelu on mainittu, ja kuinka suuri osa valintatapaa käyttäneistä opettajista on maininnut kyseisen perustelun. Jos jokin perustelu on ollut eniten käytetty jossakin valintatavassa, se on merkitty vihreällä taustalla.

Perustelut, minkä takia valitsin tarkasteluun edellä esiteltyt viisi perustelua, ovat seuraavat: Jokainen viidestä eniten käytetystä perustelusta on mainittu perusteluna vähintään kahden eri valintatavan kohdalla. Lisäksi jokaista valintatapaa on perusteltu vähintään yhdellä opettajien eniten käyttämällä perustelulla, poikkeuksena kuitenkin valintatapa 7, *Lukudiplomin avulla*. Tämä ei kuitenkaan ole yllättävää, sillä valintatapaa 7 käyttäneiden opettajien määrä oli hyvin vähäinen, ja valintatavalle annetut perustelut poikkesivat hyvin paljon muille valintatavoille annetuista perusteluista. Perusteluiden hajanaisuuden takia

valintatapa 7 ei päässyt taulukkoon mukaan. Myöskään *Muulla tavoin* -valittujen kirjojen valintatapojen perusteluita ei ole taulukossa perusteluiden yksittäisyyden takia.

Kaikki valintatavat 1–6 sisältävät myös muita perusteluita kuin taulukossa 3 on mainittu, kuten edellisen pääluvun perusteella tiedetään. Muut käytetyt perustelut (*Kirjan sisältö*, *Viimeinen luettava kirja*, *Oppisisältö*, *Avuntarve*, *Vakiintunut käytäntö*, *Valinnanvara* ja *Loistava kirjavinkkaaja*) esiintyvät jokainen vain yhden valintatavan kohdalla, tai yksittäisinä mainintoina muiden valintatapojen *Muut perustelut* -kohdassa. Edellä lueteltuja perusteluita, jotka eivät kuulu viiden eniten käytetyn perustelun joukkoon, on lisäksi huomattavasti vähemmän verrattuna viiteen eniten käytettyyn perusteluun. Vähemmän käytettyjä perusteluita on käyttänyt perustelusta riippuen 0,6–3,6 % opettajista, kun vastavasti viittä eniten mainittua perustelua on käyttänyt perustelusta riippuen kutakin noin 10–20 % opettajista. Seuraavaksi siirryn esittelemään tarkemmin opettajien viittä eniten käyttämää perustelua.

Kaikkein eniten opettajat (19,9 %) ovat perustelleet käyttämäänsä valintatapaa *kirjan käsittelytapaan* liittyvillä perusteluilla, noin viidesosa opettajista on maininnut sen. Perustelua on käytetty jopa viiden valintatavan (1, 2, 3, 4 ja 6) kohdalla. Sen lisäksi, että *Kirjan käsittelytapa* oli kaikkiaan eniten käytetty perustelu, se oli eniten käytetty perustelu myös valintatavassa 3, *Opettaja valitsi saman kirjan koko luokalle*. Jonkinlaiseen kirjan käsittelytapaan viitanneet opettajat ovat siis halunneet käsitellä luettua jollain tietyllä tavalla ja päätyneet sen perusteella käyttämään käyttämäänsä valintatapaa. Edellisen alaluvun perusteella voimme todeta, että tavat, joilla luettua käsiteltiin, olivat melko monenlaisia ja erosivat esimerkiksi sen suhteen, käsiteltiinkö luettua kirjaa yksilöllisten (kirjallisten) tehtävien avulla vai yhdessä suullisesti. Erilaisten kirjallisten tehtävien tekeminen oli kuitenkin selvästi yleisintä.

Ahvenjärvi ja Kirstinä (2013) ovat todenneet, että luettavaa teosta voidaan yksinkertaistaen tarkastella kolmella eri tavalla. Yksi vaihtoehto on tulkita ja käsitellä tekstiä itsessään, esimerkiksi sen rakennetta tai sitä, millaisia arvoja tekstistä välittyy. Toisaalta tekstin pohjalta voidaan kirjoittaa jokin uusi teksti, esimerkiksi essee. Kolmantena vaihtoehtona on tekstin pohjalta tehtävät vuorovaikutukselliset harjoitukset, kuten kirjasta keskusteleminen ja draaman tekeminen. (Ahvenjärvi & Kirstinä, 2013, s. 111.) Näitä kaikkia kolmea eri tapaa esiintyi opettajien vastauksissa, osaa enemmän ja osaa vähemmän. Mielenkiintoisena voidaan pitää sitä, että draaman hyödyntäminen on mainittu vain muutamien opettajien vastauksessa, vaikka juuri draaman on todettu olevan oivallinen tapa kirjan työstämiseen (Aaltonen, 2019a; Ahvenjärvi & Kirstinä, 2013, s. 114).

Toiseksi eniten opettajat (14,9 %) ovat maininneet *lukemiseen liittyviä* perusteluita. Nämä opettajat olivat käyttäneet kirjan valintatapoja 1, 2 ja 6, joista valintatavan 2 eniten käytetyt perustelut liittyivät lukemiseen. Lukemiseen liittyvät perustelut erosivat toisistaan sen suhteen, liittyikö opettajan perustelu oppilaan lukutaitoon, lukumotivaatioon, lukemiseen itsessään vai siihen, että valittu kirja tulisi luettua. Tulkitsen lukemiseen liittyvistä perusteluista välittyvän eräänlaisen oppilaan huomioimisen näkökulman. Nämä opettajat ovat selvästi miettineet, millä tavalla oppilaan saisi innostumaan lukemisesta. Motivaation mainitseminen liittyy innostamiseen selvästi, mutta toisaalta on oleellista, ettei kirja ole liian helppo tai vaikea, sillä sellaisen lukeminen tuskin olisi kovin innostavaa. Myös POPS:ssa (2014, s. 287) korostetaan sitä, että kirjallisuuden tulee olla oppilaalle sopivaa niin lukutaidon kuin sisältönsä kiinnostavuuden osalta. Koska juuri kokonaisteosten lukeminen on oleellista niin lukutaidon kuin pitkäjänteisen lukemiseen keskittymisen osalta (Aaltonen, 2019b; Harmanen, 2016, s. 20), on hyvä miettiä, millä tavalla oppilaan saisi lukemaan koko kirjan.

Valintatavassa 1 perustelut liittyivät kaikkein eniten lukutaitoon, mutta lukutaito oli mainittu myös valintatapojen 2 ja 6 perusteluissa. Sen sijaan selvästi eniten lukumotivaatiota koskevia perusteluita oli annettu valintatavan 2 kohdalla, mutta myös valintatapaa 1 käyttäneistä opettajista muutama mainitsi lukumotivaation. Lukutaidon ja -motivaation lisäksi valintatapaa 2 käyttäneistä opettajista muutama oli maininnut valintatavan perusteluksi sen, että oppilaiden tulisi luettua kirja, ja että tärkeintä on itse lukeminen.

Kolmanneksi eniten opettajien (14,3 %) käyttämä perustelu oli *luettavan mielekkyys*. Perustelu oli mainittu valintatavoille 1, 2, 4 ja 5, ja näistä eniten sitä oli käytetty perusteluna valintatavalle 2, jossa se oli toiseksi eniten käytetty perustelu. Lukemisen mielekkyyteen liittyvät perustelut ovat myös sellaisia, että tulkitsen niiden taustalla olevan ajatuksen oppilaiden lukuharrastuneisuuden tukemisesta. Opettajat ovat siis tämänkin valintatavan kohdalla miettineet valintatapaa nimenomaan oppilaan kannalta. Luettavan mielekkyyden todettiin kaikkien valintatapojen kohdalla liittyvän aika lailla samaan asiaan: luettavan kirjan kiinnostavuuteen, sopivuuteen sekä siihen, että luettava kirja on oppilaalle ylipäättään mieluinen.

Neljänneksi eniten opettajat (13,1 %) olivat maininneet *resursseihin* liittyviä perusteluita. *Resurssit* oli mainittu vain kahden valintatavan (1 ja 3) kohdalla, joissa kummassakin se oli toiseksi eniten käytetty perustelu. Pääasiassa resursseihin liittyväksi syyksi mainittiin

kirjojen saatavuus, mutta sekä valintatavassa 1 että 3 tuotiin esille muutama aikapaineseen liittyvä perustelu. Sitä, että näinkin moni opettaja on joutunut käyttämään resursien takia jotain tiettyä valintatapaa, voidaan pitää harmillisena, sillä opettajan mahdollisuudet innostaa oppilaita lukemaan monipuolisia valintatapoja käyttämällä jäävät heikoiksi. Kirjojen saatavuus vaikuttaa luonnollisesti myös siihen, mitä teoksia oppilailla on valittavanaan, mikäli heillä ylipäätään on mahdollisuus vaikuttaa luettavan teoksen valintaan. Tätäkin voidaan luonnollisesti pitää harmillisena, sillä toki valintatavan lisäksi on oleellista, mitä teoksia ylipäätään on valinnanvaihtoehtoina.

Myös opettajien viidenneksi eniten käyttämä perustelu, *kirjojen raja*us esiintyi vain kahden valintatavan, 1 ja 5, kohdalla (9,8 %). *Kirjojen raja*us oli eniten käytetty perustelu valintatavalle 1. Lisäksi on otettava huomioon, että koko valintatapa 4, *Rajattu vapaa valinta* perustuu siihen, että kirjat on rajattu jonkin tietyn kriteerin mukaan. Kirjojen rajaukseen perustuvat valintatavat voivat hyvin todennäköisesti olla seurausta siitä, että opettajat pyrkivät noudattamaan POPS:n (2014, s. 290–293) kehotusta monipuolistaa oppilaiden lukutottumuksia. Osa opettajista toikin perustelussaan esille, että rajaus oli tehty jonkin oppisisällön takia. Myönteistä on, että vaikka kirjoja on jollain tavalla rajattu, on oppilailla ollut aina mahdollisuus valita luettava useamman teoksen välillä.

Tutkimustulosten perusteella voidaan havaita, että opettajat ovat perustelleet eri valintatapoja osittain samoilla perusteluilla. Jokin tietty perustelu ei siis liity vain yhteen valintatapaan. Tämän perusteella voidaan tehdä johtopäätös, että opettajalla on lähes aina mahdollisuus käyttää useampaa eri valintatapaa samoin perustein, lukuun ottamatta resursseihin liittyviä syitä. Lisäksi opettajien vastausten perusteella vaikuttaisi siltä, että oppilaan valinnanvapauden suhteen samankaltaisten valintatapojen perusteluiden välillä ei ole ainakaan selvää yhteyttä. Koska samankaltaisia valintatapoja käyttäneiden opettajien määrät vaihtelevat suuresti, ei kuitenkaan ole mahdollista tehdä mitään kovin yleisiä johtopäätöksiä.

Lisäksi voidaan havaita, että valintatapa 1 on ainoa valintatapa, jota on perusteltu kaikilla viidellä edellä esitetyllä perustelulla. Tätä voidaan kuitenkin pitää ymmärrettävänä, sillä valintatapaa 1 käyttäneitä opettajia (33,7 %, n=115) oli aineistossa kaikkein eniten. Perusteluihin liittyen voidaan myös havaita, että eniten samoja perusteluita on käytetty valintatapojen 1 ja 2 perustelemiseen. Kumpaakin valintatapaa on perusteltu *kirjan käsitteilytavalla, luettavan mielekkyydellä ja lukemiseen* liittyvillä perusteluilla. Tämä havainto vahvistaa edellä esitettyä havaintoa siitä, etteivät perustelut vaikuta olevan yhteydessä siihen, mikä on oppilaan rooli kirjan valinnassa.

Perusteluiden sisältöön liittyen huomionarvoista on, että perusteluissa viitattiin yllättävän harvoin siihen, että kirjan valintatapa on valittu sen takia, että saataisiin oppilaat innostumaan lukemisesta ja voitaisiin tukea heidän lukuharrastustaan. Tulkitsin vain *lukemiseen liittyvien* ja *lukemisen mielekkyyteen* liittyvien perusteluiden olevan tällaisia, eli yhteensä vain vajaa kolmannes eniten käytetyistä perusteluista oli lähtökohdaltaan selvästi oppilaan huomioivia. Tätä voidaan pitää melko alhaisena määränä, sillä koulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen yhtenä tärkeimpänä tehtävänä on kuitenkin lukuharrastuksen tukeminen ja näin ollen myös lukemaan innostaminen (Rättyä, 2012, s. 56; Sulunen, 2012, s. 13). Näiden toteutumisen voidaan puolestaan olettaa edellyttävän sitä, että opettaja huomioi oppilaan myös silloin, kun hän miettii, millä tavalla luettava valitaan. Myönteistä kuitenkin on, että oppilaan huomioimiseen ja innostamiseen liittyviä perusteluita on mainittu useamman valintatavan kohdalla, eli opettajat kokevat, että hyvin monenlainen valintatapa voi olla oppilaille mielekäs.

Nostettakoon vielä lopuksi esille eräs mielenkiintoinen seikka opettajien käyttämien valintatapojen perusteluihin liittyen. Opettajista yhteensä 11,4 % (n=39) oli maininnut vastauksessaan vaihtelevansa kirjan valintatapaa, vaikkei sitä ollut heiltä kysytty. Opettajat, jotka olivat tuoneet esille vaihtelevansa kirjan valintatapoja, olivat käyttäneet jotain kolmesta eniten käytetystä valintatavasta (1, 2 ja 3).

Opettajat toivat valintatavan vaihtelemisen esille kahdella eri tavalla, joko mainitsemalla muut käyttämänsä valintatavat tai toteamalla asian epäsuorasti jollain muulla tavoin. Esimerkiksi seuraavassa vastauksessa opettaja tuo selkeästi esille sen, mitä muita valintatapoja hän on käyttänyt: *"Lukuvuoden viimeinen kirja on koko luokalla sama--. Aiemmat kirjat on valittu opettajan vaihtoehdoista tai kirjastosta, paitsi vuoden ensimmäinen yhteinen kirja."* Epäsuorasti valintatavan vaihteleminen kerrottiin puolestaan esimerkiksi seuraavasti: *"Näin tällä kertaa, toisilla kerroilla taas toisella tavalla."* Sitä, miksi opettajat ovat halunneet tuoda esille käyttävänsä myös muita valintatapoja, on mahdotonta varmuudella sanoa, mutta syystä tai toisesta se on ollut osalle selvästi tärkeää. Ehkä opettajille on ollut tärkeää ilmaista, etteivät he käytä aina samaa valintatapaa, vaikkei kysymyksenasettelu siihen viitannutkaan.

8 Luotettavuus

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavia seikkoja. Keskityn pääasiassa tutkimuksen analyysiprosessin luotettavuuden tarkasteluun. Luvun lopussa verrataan kuitenkin lyhyesti osaa tutkimuksen tuloksista muutamahan luettavan valintaprosessiin liittyvään tutkimukseen (Grünthal ym., 2019; Rikama, 1984).

Koko tutkimusprosessin ajan olen pyrkinyt olemaan huolellinen ja tarkastelemaan tekemääni analyysiä kriittisesti, jotta analyysi olisi mahdollisimman johdonmukaista ja näin ollen tutkimustulokset mahdollisimman luotettavia. Huolellisuus ja kriittisyys ovat toteutuneet useilla aineistonlukukerroilla ja tarvittavilla täsmennyksillä aiemmin tekemiini havaintoihin. Eskola ja Suoranta (1998) mainitsevatkin huolellisuuden ja kriittisyyden erittäin oleellisiksi tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Lisäksi olen pyrkinyt olemaan aineistoa kohtaan niin avoin ja ennakkoluuloton kuin mahdollista. Eskola ja Suoranta toteavat, että tutkijan pitäisi aina oppia jotain uutta ja sellaista, mitä ei olisi edes osannut ajatella (1998, s. 19–20). Tämän perusteella uskon onnistuneeni hyvin, sillä osa tutkimustuloksista jopa yllätti minut. Eräs yllättävä tutkimustulos oli esimerkiksi se, että samoja perusteluita oli käytetty melko useinkin perusteena eri valintatapojen käytölle.

Toisaalta on muistettava, että tutkimuksessa tutkija joutuu koko ajan tulkitsemaan aineistoa, joten mikään analyysi ei voi olla virheetöntä ja täydellistä, vaikka siihen kuinka pyrkisi. Tutkimuksen voidaan kuitenkin todeta perustuvan nimenomaan tutkijan tulkintaan, ja tässä tutkimuksessa koen oman tulkintani olleen osa luotettavuuden lisäämistä. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta olen kokenut erittäin oleelliseksi sen, että olen luokitellut uudelleen niiden opettajien vastaukset, jotka perustelivat kysymyksessä 2 jotain muuta valintatapaa, mitä olivat kysymyksessä 1 ilmoittaneet käyttäneensä. Koen, että kyseisten vastausten uudelleen luokittelu antaa opettajien käyttämistä valintatavoista paremmin todellisuutta vastaavan kuvan.

Toisaalta opettajien vastausten joukossa oli myös monia sellaisia, joissa opettaja ei perustelussaan selkeästi viitannut siihen, että hän oli käyttänyt nimenomaan ilmoittamaansa valintatapaa. Päädyin luottamaan siihen, että opettaja oli valinnut vaihtoehdon asianmukaisesti. On kuitenkin mahdollista, että opettajat ovat tulkinneet kysymyslomakkeessa esitetyt valintatavat hieman eri tavalla kuin kysymyslomakkeen laatijat ja minä itse olen ne käsittänyt. Näin jälkikäteen voidaan siis havaita, että tutkimuksen luotettavuutta olisi mahdollisesti voitu lisätä jo kysymyslomaketta laadittaessa siten, että eri kirjanvalintatavat olisi avattu opettajille lyhyesti kysymyslomakkeen yhteydessä.

Voidaan todeta, että kysymyslomakkeeseen ja luotettavuuteen liittyy aina se, että lomakevastauksissa ei voida koskaan varmuudella tietää, miten kyselyyn vastaaja tulkitsee kysymykset. Toisaalta tutkijakaan ei voi olla täysin varma, että on tulkinnut vastauksen siten kuin kyselyyn vastaaja on sen tarkoittanut. Edellä mainitun lisäksi tämä heijastuu selvästi myös niihin valintatapoihin, joissa opettaja on itse valinnut oppilaille luettavan kirjan (valintatavat 3 ja 6) tai valinnan vaihtoehtona olleet kirjat (valintatapa 1). Näiden valintatapojen kohdalla heräsi välillä kysymys siitä, onko opettaja perustellut nimenomaan sitä, miksi on käyttänyt kyseistä valintatapaa vai sitä, miksi jokin tietty kirja tai tietyt kirjat on luettu. Koska kysymyslomakkeessa oli kuitenkin pyydetty perusteluita nimenomaan käytetylle valintatavalle, päätin luottaa siihen, että opettajien vastaukset perustelivat nimenomaan käytettyä valintatapaa, eikä luettavaksi valittua kirjaa tai kirjoja. On kuitenkin mahdollista, että osa valintatapaa 1, 3 tai 6 käyttäneistä opettajista on perustellut luettua kirjaa valintatavan sijaan, sillä opettajilta oli edellä kysytty, minkä kirjan oppilaat olivat lukeneet viimeksi.

Eskola ja Suoranta (1998, s. 60–62) toteavat, ettei suuri vastaajamäärä tee laadullisesta tutkimuksesta automaattisesti parempaa kuin vähäisemmän vastaajamäärän tutkimus. Tämän tutkimuksen vastaajamäärää voidaan pitää laadullisen tutkimuksen näkökulmasta katsottuna suurena. Osaltaan suuri vastaajamäärä loi omat haasteensa tutkimuksen analyysin toteuttamiseen, sillä vastauksia joutui selaamaan useaan kertaan läpi jo sen takia, ettei kaikkea pystynyt pitämään mitenkään mielessä. Toisaalta suuren vastaajamäärän ansiosta tutkimuksen voidaan todeta antavan hyvin kattavan kuvan siitä, mitä kirjan valintatapoja opettajat ovat käyttäneet viimeisintä luettavaa kirjaa valittaessa.

Vaikka laadullisessa tutkimuksessa päämääränä ei ole tutkimustulosten yleistettävyyttä (Eskola & Suoranta, 1998, s. 61, 65), voidaan saatujen tutkimustulosten yleistettävyyttä lisätä vertaamalla saatuja tutkimustuloksia aiempiin, vastaaviin tutkimuksiin (Eskola & Suoranta, 1998, s. 66). Tutkimustulosten luotettavuutta voidaan katsoa lisäävän sen, että tulokset olivat samansuuntaisia kuin alakoulun Lukuklaani-hankkeesta saadut tutkimustulokset (esim. Grünthal ym., 2019, s. 172). Joitain erojakin on, mitä voidaan pitää täysin ymmärrettävänä, sillä ala- ja yläkoululaiset eroavat toisistaan jo ikänsä puolesta, ja toisaalta alakoulussa suomen kieltä ja kirjallisuutta opettaa pääsääntöisesti luokanopettaja, kun taas yläkoulussa oppiainetta opettaa aineenopettaja. Lisäksi ala- ja yläkoulun opetussuunnitelman tavoitteet ovat osin erilaiset (POPS, 2014).

Lisäksi tutkimuksen tulokset ovat linjassa erään useampi vuosikymmen sitten lukiossa toteutetun Rikaman (1984) tutkimuksen kanssa, jossa on tutkittu opettajien kaikkia käyttämiä kirjanvalintatapoja ja sitä, kuinka moni antaa ainakin välillä oppilaan vaikuttaa luettavan valintaan. Rikaman (1984) tutkimuksessa opettajista lähes 95 % antoi oppilaiden vaikuttaa luettavan kirjan valintaan, mikä on vielä enemmän kuin tässä tutkimuksessa. Tulosta ei kuitenkaan voida pitää yllättävänä, sillä tässä tutkimuksessa tutkittiin vain opettajan viimeksi käyttämää valintatapaa, eikä vastauksista näin ollen käy ilmi, onko joukossa opettajia, jotka eivät koskaan anna oppilaalle valinnanvapautta luettavan kirjan valinnassa.

9 Pohdintaa

Tässä luvussa esitän aluksi lyhyen yhteenvedon keskeisistä tuloksista ja esitän niihin liittyvät johtopäätökset. Tämän jälkeen tarkastelen tutkimustuloksia ja niiden merkitystä etenkin oppilaan lukuharrastuneisuuden tukemisen näkökulmasta. Lopuksi linkitän tutkimustulokset ja tutkimuksen merkityksen laajempaan kokonaisuuteen, minkä jälkeen esitän muutaman jatkotutkimusaiheen, jotka ovat syntyneet tämän tutkimuksen pohjalta.

Tutkimuksessa selvisi, että suurin osa tutkimukseen osallistuneista opettajista oli käyttänyt viimeisimmän luettavan kirjan valinnassa sellaista valintatapaa, jossa oppilaalla oli mahdollisuus vaikuttaa luettavan kirjan valintaan. Merkillepantavaa kuitenkin on, että opettajista jopa noin neljäsosa ei ollut antanut oppilaalle mahdollisuutta vaikuttaa luettavaan, vaan opettaja oli määrännyt viimeksi luettavan kirjan oppilaille. Jokaisen valintatavan käyttöä oli perusteltu monella eri tavalla, mutta toisaalta eri valintatapoja oli perusteltu osin myös samoin perustein. Näin ollen jokin tietty perustelu ei automaattisesti viittaa vain yhteen, tiettyyn valintatapaan.

Tutkimustulosten perusteella vaikuttaakin siltä, että opettajien olisi ollut monesti mahdollista käyttää myös jotain muuta kuin kyseisellä kerralla käyttämäänsä valintatapaa. Kaikkiaan opettajien perusteluissa oli eniten viittauksia erilaisiin kirjan käsittelytapoihin, resursseihin liittyviin syihin, lukemisen mielekkyyteen, lukemiseen liittyviin syihin ja kirjojen rajaukseen. Näistä perusteluista oppilaan huomioimiseen voidaan katsoa liittyvän vain lukemiseen liittyvät syyt ja lukemisen mielekkyyden, eli vajaan kolmasosan opettajien eniten käyttämistä perusteluista.

Koulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen yhtenä tärkeimpänä tehtävänä voidaan pitää oppilaan lukuharrastuneisuuden tukemista ja ylipäättään lukemiseen innostamista (esim. Rättyä, 2012, s. 56). Tämä edellyttää luonnollisesti oppilaiden huomioimista kirjan valintatapojen, sekä toki myös valinnanvaihtoehtoina olevien kirjojen kohdalla. Lukuinnostuksen luomiseksi esimerkiksi valinnanvapauden on todettu olevan tärkeässä roolissa (Fisher & Frey, 2018; Pollari, 2004, s. 244). Lukuinnostukseen liittyen merkillepantavaa on, että kirjan valintatapoina kirjavinkkausta ja lukudiplomia hyödyntäneitä opettajia on erittäin vähän verrattuna muita valintatapoja käyttäneisiin opettajiin, vaikka juuri kirjavinkkauksen ja lukudiplomin on todettu olevan hyvin innostavia tapoja kirjan valitsemiseksi (Ahvenjärvi & Kirstinä, 2013, s. 61–63; Heikkilä-Halttunen, s. 2015, s. 197; Ikonen ym., 2015, s. 24; Saine, 2008, s. 38).

Tutkimustulosten perusteella vaikuttaa siltä, että opettajan tulisi entistä tarkemmin reflektoida sitä, millaisia kirjan valintatapoja käyttäen hän pystyisi parhaiten innostamaan oppilaita kirjojen lukemiseen, noudattaen samalla luonnollisesti POPS:n (2014, s. 290–293) ohjeistusta monipuolisesta luettavasta kirjallisuudesta. Toivon tämän tutkimuksen toimivan yhtenä kimmokkeena opettajien reflektiolle ja sille, että opettajissa heräisi tämän tutkimuksen pohjalta uusia ideoita siitä, millaisia valintatapoja hän voisi hyödyntää.

Valinnanvapauden näkökulmasta voidaan pohtia, onko välttämätöntä, että koko luokka lukee saman kirjan, vai riittäisikö yhteisen kokemuksen saamiseksi se, että oppilaat lukevat pienemmissä lukupiireissä yhteisen kirjan, jolloin jokainen ryhmä voisi lukea heitä eniten kiinnostavan ja innostavan kirjan. Jos puolestaan on oleellista, että koko luokka lukee saman kirjan, voisi kirjan valinnan toteuttaa esimerkiksi äänestämällä, kuten osa tähänkin tutkimukseen osallistuneista opettajista oli tehnyt. Tällöin oppilas pääsisi vaikuttamaan luettavaan, vaikkei oman äänestyksen kohteena ollut kirja tulisikaan sillä kertaa valituksi.

Valinnanvapauden toteutuessakin on syytä miettiä, millä tavalla valinnanvapautta voi innostavimmin toteuttaa. Pelkän kirjallistan tarjoamisen sijaan oppilaille mielekkäämpää saattaisi olla se, että he saisivat kirjoista jonkinlaiset pienet ”maistiaiset”, kuten kirjavinkkauksessa tai lukudiplomikirjojen esittelytekstissä. On toki selvää, etteivät kaikki innostu lukemisesta, vaikka kirjan valintatavat olisivat kuinka innostavia tahansa. Koen kuitenkin, että opettajan tehtävänä on tästä huolimatta yrittää parhaansa. Näin ollen opettajan tulisi aina pohtia, onko hänen käyttämänsä valintatapa paras mahdollinen juuri kyseisellä kerralla ja miettiä, olisiko olemassa joitain muita vaihtoehtoja.

Kirjan valintatapa ei tietenkään ole ainut lukuinnostukseen vaikuttava tekijä, vaan myös valinnan vaihtoehtoina olevilla kirjoilla on suuri merkitys lukuinnostukseen (Aaltonen, 2019a). On kuitenkin mahdollista, että mielenkiintoista ja innostavaa valintatapaa, kuten kirjavinkkausta hyödyntämällä oppilas voi innostua lukemaan sellaisenkin kirjan, johon ei tulisi muuten tarttuneeksi. Kirjoihin liittyen voidaan myös pohtia, voisiko äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla luettavia kirjoja integroida enemmän muihin oppiaineisiin, kuten muutama tähänkin tutkimukseen vastanneista opettajista oli tehnyt. Integroinnin avulla esimerkiksi historiasta kiinnostunut nuori saattaisi innostua lukemaan historia-aiheisia kirjoja. Valitettavasti tutkimustulokset tuovat kuitenkin esille, ettei opettajilla ole aina resursseja toteuttaa monipuolisia ja innostavia kirjan valintatapoja, vaikka haluaisivatkin. Rajoittavana tekijänä voi toimia esimerkiksi käytettävissä olevien kirjojen vähäinen määrä.

Koska kirjojen lukemisella on selvä vaikutus lukutaitoon, ja lukeminen tarjoaa jo itsessään sellaista nautintoa, mitä on mahdotonta muulla tavoin saavuttaa, ei ole yhdentekevää, pyrkivätkö opettajat käyttämään mahdollisimman innostavia kirjan valintatapoja. Innostunut lukija luonnollisesti lukee enemmän, jolloin hänen lukutaitonsa kehittyy, ja hyvän lukutaidon on puolestaan todettu olevan oleellinen jatko-opintoihin ja työelämään pääsyn kannalta (Sulkunen & Nissinen, 2012, s. 48; Zambo ja Brozo, 2009, s. 4).

Kirjojen valintatapojen innostavuutta voidaan pitää tärkeänä myös sen takia, että nykyään on tarjolla niin paljon erilaisia visuaalisia ja nopeasti nautinnoin tarjoavia virikkeitä, kuten elokuvia ja erilaisia tietokone-, kännykkä- ynnä muita pelejä, ettei kirjan lukeminen välttämättä houkuttele nuoria. Mielenkiintoista kuitenkin on, ettei nuorten sosiaalisen median käytöllä ole todettu olevan merkitystä lukuharrastukseen: nuoret käyttävät sosiaalista mediaa suunnilleen yhtä paljon riippumatta siitä, kuinka paljon he lukevat kaunokirjallisuutta vapaa-ajallaan (Leino & Nissinen, 2018, s. 46). Syystä tai toisesta oppilaiden lukuharrastuneisuus on kuitenkin vähentynyt (esim. Leino ym., 2019), minkä takia lukuharrastuneisuuden tukeminen voidaan nähdä entistä tärkeämpänä.

Jatkotutkimusaiheena voisikin olla mielenkiintoista selvittää, mitkä valintatavat oppilaat itse kokevat kaikkein mieluisimmiksi ja onko tällä jokin yhteys heidän lukutaitoonsa. Mielenkiintoista olisi myös selvittää, kuinka monipuolisia valintatapoja kukin opettaja kaikkiaan käyttää, ja kuinka usein oppilaat saavat itse vaikuttaa jollain tavalla luettavan kirjan valintaan. Koulussa luettavan kirjallisuuden ja sen valitsemisen tutkiminen on ennen kaikkea tärkeää, jotta oppilaiden lukuinnostusta ja harrastuneisuutta pystyttäisiin tukemaan mahdollisimman hyvin – ja parhaassa tapauksessa oivalletaan uusia keinoja, joiden avulla entistä useampi oppilas innostuu lukemisesta.

Lähteet

- Aaltonen, L-S. (2019a). *Miksi lukisin? – Yläkoululaiset lukijoina*. Lukuklaani-tutkimushankkeen kotisivut. Luettu 6.5.2020. <https://blogs.helsinki.fi/lukuklaani/2019/08/30/ylakoululaiset-lukijoina/>
- Aaltonen, L-S. (2019b). Lukuklaani-hanke ja -tutkimus tukevat nuorten lukemista. *Dimensio. Matemaattisluonnontieteellinen aikakauslehti*. Luettu. 3.4.2020. <https://www.dimensiolehti.fi/lukuklaani-hanke-ja-tutkimus-tukevat-nuorten-lukemista/>
- Ahvenjärvi, K. & Kirstinä, L. (2013). *Kirjallisuuden opetuksen käsikirja*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Applebee, A. N., Langer, J. A., Nystrand, M. & Gamoran, A. (2003). Discussion-based approaches to developing understanding: Classroom instruction and student performance in middle and high school English. *American Educational Research Reading Journal*, 40(3), 685–730. Luettu 22.4.2020. <https://doi.org/10.3102%2F00028312040003685>
- Applegate, A. J. & Applegate, M. D. (2010). A Study of Thoughtful Literacy and the Motivation to Read. *The Reading Teacher*, 64(4), 226–234. Luettu 20.4.2020. <https://doi.org/10.1598/RT.64.4.1>
- Appleyard, J. A. (1994). *Becoming a reader. The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge: University Press.
- Arffman, I. & Nissinen, K. (2015). Lukutaidon kehitys PISA-tutkimuksissa. Teoksessa J. Välijärvi & K. Kupari (toim.), *Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? PISA 2012 -tutkimustuloksia* (s. 28–49). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:6.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Brozo, W. G. (2010). *To be a boy, to be a reader. Engaging teen and preteen boys in active literacy* (2. painos). Newark (DE): International Reading Association.
- Brozo, W. G., Sulkunen, S., Shiel, G., Garbe, C., Pandian, A. & Valtin, R. (2014). Reading, Gender, and Engagement, Lessons from Five PISA Countries. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 57(7), 584–593. Luettu 21.4.2020. <https://doi.org/10.1002/jaal.291>
- Bruns, C. V. (2011). *Why Literature? The Value of Literary Reading and What It Means for Teaching*. New York: Continuum.
- Byman, R. T. (2002). Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.), *Luovuutta, motivaatiota, tunteita*. PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fisher, D. & Frey, N. (2018). Raise, Reading Volume Through Access, Choice, Discussion, and Book Talks. *The Reading Teacher*, 72(1), 89–97. Luettu 21.4.2020. <https://doi.org/10.1002/trtr.1691>
- Frantsi, H., Kolu, K. & Salminen, S. (2014). *Hyvä koulukirjasto*. Opetushallitus ja Suomen koulukirjastoyhdistys ry. Luettu 23.4.2020. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/hyvakoulukirjasto2014_1.pdf
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M., & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 282–313. Luettu 21.4.2020. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.05.004>

- Guthrie, J. T., Van Meter, P., Dacey McCann, A., Wigfield, A., Bennett, L., Poundstone, C. C., Rice, M. E., Faibisch, F. M., Hunt, B. & Mitchell, A. M. (1996). Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly* 31 (3), 306–332. Luettu 15.3.2020. <https://doi.org/10.1598/RRQ.31.3.5>
- Grünthal, S., Hiidenmaa, P., Routarinne, S., Satokangas, H. & Tainio, L. (2019). "Alakoulun kirjallisuuskasvatusta kartoittamassa: Lukuklaanin opettajakyselyn tuloksia". Teoksessa M. Rautiainen ja M. Tarnanen (toim.), *Tutkimuksesta luokkahuoneisiin* (s. 161–181). Ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja 15. Jyväskylän yliopisto: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura. Luettu 8.4.2020. <http://hdl.handle.net/10138/298542>
- Hakamo, M-L. (2011). *Puhekuplia. Lapsen puheen ja kielellisen tietoisuuden kehittäminen*. Helsinki: Lasten keskus.
- Harjunen, E. & Rautopuro, J. (2015). *Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2015.
- Harmanen, M. (2016). Monilukutaito laajentaa opetuksen tekstitietoisuutta – kielitietoinen käänne opetussuunnitelmien perusteissa. Teoksessa K. Leino & O. Kallionpää (toim.), *Monilukutaitoa digiaikaan – lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet* (s. 13–25). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Heikkilä-Halttunen, P. (2015). *Lue lapselle! Opas lasten kirjallisuuskasvatukseen*. Jyväskylä: Atena.
- Hiidenmaa, P., Grünthal, S., Routarinne, S., Tainio, L. & Aaltonen, L-S. *Lukuklaani 2 - tutkimuksen alustavia tuloksia*.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. (2012). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Holopainen, L. (2002). *Development in reading and reading related skills: A follow-up study from pre-school to the fourth grade*. University of Jyväskylä.
- Ikonen, K., Innonen, K. & Tikkinen, S. (2015). *Lukuinto-opas. Lukumotivaatiota ja monilukutaitoa koulun ja kirjaston yhteistyönä*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Julkunen, M-L. (1993). *Lukijaksi kasvaminen*. Porvoo: WSOY.
- Julkunen, M.-L. (1995). *Lukutaito ja koulutusura*. Joensuu: Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kirjasto.
- Kajannes, K. (2011). Kannattaako kirjallisuutta opettaa? Teoksessa K. Suomi & K. Kajannes (toim.), *Ymmärrys hoi! Kirja, läppäri ja muuttuva oppiminen* (s. 32–35). Joensuu: Kustannusosakeyhtiö Hai.
- Kallionpää, O. & Leino, K. (2016). *Monilukutaitoa digiaikaan – lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Kupari, P., Sulkunen, S., Vettenranta, J. & Nissinen, K. (2012). *Enemmän iloa oppimiseen. Neljännen luokan oppilaiden lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Kansainväliset PIRLS- ja TIMSS-tutkimukset Suomessa*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Kupiainen, R., Kulju, P. & Mäkinen, M. (2015). Mikä monilukutaito? Teoksessa T. Kaartinen (toim.), *Monilukutaito kaikki kaikessa* (s. 13–24). Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu. Luettu 23.4.2020. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201510082343>
- Lehtonen, H. (1998). *Lukemalla avaraan maailmaan*. Jyväskylä: Atena.

- Leino, K., Ahonen, A. K., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M-P. & Vettenranta, J. (2019). *Pisa 18 ensituloksia. Suomi parhaiden joukossa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:40. Luettu 7.5.2020. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-678-2>
- Leino, K. & Nissinen, K. (2018). Suomalaisoppilaiden lukemiseen sitoutuminen, taustatekijät ja lukutaito: yhteyksien etsiminen polkuanalyysillä. Teoksessa J. Rautopuro & K. Juuti (toim.), *PISA – Pintaa syvemmältä. PISA 2015 Suomen pääraportti* (s. 39–67). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Leino, K., Nissinen, K., Puhakka, E. & Rautopuro, J. (2017). *Lukutaito luodaan yhdessä: kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2016)*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Luettu 20.2.2020. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7292-9>
- Linnakylä, P. (1990). Lukutaito – valmiutta ja vapautta. Teoksessa P. Linnakylä & S. Takala (toim.), *Lukutaidon uudet ulottuvuudet. New dimensions of reading* (s. 1–23). Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöjä 61. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Linnakylä, P. (1995). *Lukutaidolla maailmankartalle. Kansainvälinen lukutaitotutkimus suomessa = the IEA study of reading literacy in finland*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Lukuklaani (2020a). Lukuklaani-hankkeen tutkimusosion kotisivu. Luettu 23.5.2020. <https://blogs.helsinki.fi/lukuklaani/lukuklaani/>
- Lukuklaani. (2020b). *Lukuklaani-tutkimus: Yhteisöllinen lukeminen tukee lukumotivaatiota. Tiedote 1/2020*. Luettu 11.5.2020. https://blogs.helsinki.fi/lukuklaani/files/2017/09/Tiedote_Lukuklaani-tutkimuksen-tulokset-2017%E2%80%932019.pdf
- Merisuo-Storm, T. (2004). Vastahakoiset pojatkin voivat innostua lukemisesta ja kirjoittamisesta heitä kiinnostavien materiaalien avulla. Teoksessa R. Mietola & H. Outinen (toim.), *Kulttuurit, erilaisuus ja kohtaamiset. Kasvatustieteen päivien 2003 julkaisu, Osa 4/5* (s. 448–461). Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Luettu 6.6.2020. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.462.9204&rep=rep1&type=pdf#page=122>
- Merisuo-Storm, T. (2006). Girls and Boys Like to Read and Write Different Texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(2), 111–125. Luettu 22.4.2020. <https://doi.org/10.1080/00313830600576039>
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A metaanalysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267–296. Luettu 21.4.2020. <https://doi.org/10.1037/a0021890>
- OECD (2019a). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD Publishing. Luettu 5.4.2020. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- Pollari, J. (2004). Poikien kirjallisuustunnit – ikuista kiirastulta? Teoksessa P. Linnakylä, I. Arffman & S. Sulkunen (toim.), *Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukija-profiileja. PISA 2000*, (s. 243–248). Jyväskylä: Koulutuskenttätutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallituksen verkkosivut. Luettu 20.6.2020. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Rikama, J. (1984). *Lukion kirjallisuudenopetus. Vanhamuotoisen lukion kirjallisuudenopetus opettajien arviointien valossa*. Helsingin yliopisto: Taiteen keskustoimikunta.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. Luettu 23.4.2020. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. Luettu 25.4.2020. https://uvi.edu/files/documents/College_of_Liberal_Arts_and_Social_Sciences/social_sciences/OSDCD/National_Self_Determination_Richard_Ryan_and_Edward_Deci.pdf
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: The Guilford Press.
- Rättyä, K. (2012). Lastenkirjallisuuden lajikysymyksiä. *Skidi* 1 (1), 52–56. Luettu 23.4.2020. <https://issuu.com/skidi/docs/skidi1>
- Saarinen, P. & Korkiakangas, M. (2009). *Lukemaan vai tietokoneelle? Nuorten lukemisharrastuksen muuttuminen 1960-luvulta 2000-luvulle*. Jyväskylä: BTJ.
- Saine, R. (2008). Reppu selkään ja vinkkaamaan! Teoksessa K. Leinonen & M. Ruohonen (toim.), *Kirjasto 2009: Ajankohtaisia teoksia, kirjailijoita ja tiedonhakuja* (s. 38–49). Helsinki: BTJ Finland Oy.
- Sarmavuori, K. (2007). *Miten opetan ja tutkin äidinkieltä ja kirjallisuutta? Äidinkielen opetustieteen perusteet*. Helsinki: BTJ Kustannus.
- Sulkunen, S. (2011). Suomalaisten lukutaito – ilon ja huolen aiheita. Teoksessa K. Suomi & K. Kajannes (toim.), *Ymmärrys hoi! Kirja, läppäri ja muuttuva oppiminen* (s. 42–45). Joensuu: Kustannusosakeyhtiö Hai.
- Sulkunen, S. (2012). Suomalaisnuorten lukutaidon ja lukuharrastuksen muuttuminen vuodesta 2000. Teoksessa S. Sulkunen & J. Välijärvi (toim.), *PISA09. Kestääkö osaamisen pohja?* (s. 12–33). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:12. Luettu 6.2.2020. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-112-1>
- Sulkunen, S. (2013). Suomalaislasten lukemiseen sitoutuminen kansainvälisessä vertailussa. *Kasvatus* 44(5), 562–568. Luettu 13.3.2020. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1614831>
- Sulkunen, S. & Nissinen, K. (2012). Heikot lukijat Suomessa. Teoksessa S. Sulkunen & J. Välijärvi (toim.), *PISA09. Kestääkö osaamisen pohja?* (s. 46–61). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:12.
- Sulkunen, S. & Nissinen, K. (2014). Suomalaisnuorten lukijaprofiilit. *Kasvatus* 45(1), 34–48. Luettu 28.5.2020. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1614851>
- Sulkunen, S., Välijärvi, J., Arffman, I., Harju-Luukkainen, H., Kupari, P., Nissinen, K., Puhakka, E. & Reinikainen, E. (2010). *PISA 2009 ensituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:21. Luettu 7.5.2020. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-960-8>
- Suomen virallinen tilasto (SVT). (2019a). *Vapaa-ajan osallistuminen. Lukemisen Muutokset 2017*. Helsinki. Tilastokeskus. Luettu 24.4.2020. http://www.stat.fi/til/vpa/2017/03/vpa_2017_03_2019-04-25_tie_001_fi.html
- Suomen virallinen tilasto (SVT). (2019b). *Vapaa-ajan osallistuminen. Lukemisen Muutokset 2017, 4. Nuorten kirjastossa käyminen on vähentynyt*. Helsinki: Tilastokeskus. Luettu 24.4.2020. http://www.stat.fi/til/vpa/2017/03/vpa_2017_03_2019-04-25_kat_004_fi.html
- Suomen yleisten kirjastojen tilastot (2020). Luettu 24.4.2020. <https://tilastot.kirjastot.fi/index.php?lang=fi>

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 1–3. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vainio, P. (2018). *Kaunokirjallisuuden valintatavat alakouluissa. Lukuklaani-kyselyn tuloksia*. Opettaja työnsä tutkijana tutkielma, Helsingin yliopisto.
- Välijärvi, J. & Linnakylä, K. (2002). *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa*. Jyväskylä: Kirjapaino oma. Luettu 24.4.2020. <https://minedu.fi/pisa-2000>
- Zambo, D. & Brozo. (2009). *Bright beginnings for boys: Engaging young boys in active literacy*. Newark (DE): International Reading Association.